



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

SONIA CRISTINA ZAVODINI CARLOTTO

ENSINO DO VERBO NO NÍVEL FUNDAMENTAL: ENFOQUE EM UNIDADE
TEMÁTICA DE LIVRO DIDÁTICO

CASCAVEL – PR
2016

SONIA CRISTINA ZAVODINI CARLOTTO

**ENSINO DO VERBO NO NÍVEL FUNDAMENTAL: ENFOQUE EM UNIDADE
TEMÁTICA DE LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado - área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem: Descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Feola Sella

CASCADEL – PR
2016

SONIA CRISTINA ZAVODINI CARLOTTO

**ENSINO DO VERBO NO NÍVEL FUNDAMENTAL: ENFOQUE EM UNIDADE
TEMÁTICA DE LIVRO DIDÁTICO**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**BANCA
EXAMINADORA**

Profa. Dra. Aparecida Feola Sella
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Orientadora

Profa. Dra. Célia Marques Telles
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Membro Efetivo (convidado)

Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro Efetivo (da Instituição)

Cascavel, 30 de agosto de 2016

Dedico este trabalho aos meus filhos, Pedro Henrique e Anna Luísa, que sem muito entendimento, porém com alguns questionamentos, foram privados de meus compromissos maternos. Contudo, de modo muito natural, deram-me a oportunidade e o apoio necessários para que eu pudesse aprender e crescer em mais esse processo de formação pessoal e profissional.

Dedico também aos meus familiares.

AGRADECIMENTOS

“Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”. (Isaac Newton, 1676)

A Deus, pela vida e pela sabedoria, por preparar todos os dias para receber e permitir que constantemente tenhamos novas oportunidades.

Aos gigantes que me puseram em seus ombros, os docentes do PPGL que, muito significativamente, contribuíram com minha formação, tanto pessoal quanto profissional. Muito obrigada!

Agradeço à maior desses gigantes, Doutora Aparecida Feola Sella, por me conduzir pelo melhor caminho para que eu tivesse esta conquista. Agradeço, professora, a você, que teve compreensão com minha pouca experiência científica e de pesquisadora. Os primeiros caminhos foram trilhados junto com você. Obrigada pela confiança e por aceitar ser minha orientadora. Obrigada pelo incentivo e pela compreensão. Agradeço pela atenção com meus erros, quando do caminho saí, e, principalmente, pelo muito que me ensinou. Serei para sempre agradecida e serei uma admiradora de seu trabalho, sua dedicação, seu conhecimento e sua postura profissional. Você é uma mulher admirável, uma incansável lutadora que, como poucos, abre mão de si para fazer aos outros.

Às doutoras Célia Marques Telles e Clarice Cristina Corbari, professoras que aceitaram o compromisso de ser banca examinadora, pelo exímio trabalho realizado, pelas contribuições oferecidas, pela oportunidade de crescimento e pela atenção dispensada. Certamente, fizeram a diferença.

Aos colegas, tanto de turma quanto de trabalho, pela caminhada conjunta, pelo incentivo, pelos ensinamentos, as trocas de experiência e pela valorização.

Aos meus familiares, meu alicerce, por acreditarem em mim, terem orgulho das minhas conquistas e possibilitar que chegasse vitoriosa ao final desta nobre caminhada.

De modo especial, aos meus pais porque eles não tiveram acesso aos bancos escolares, mas, mesmo assim, nunca deixaram de nos incentivar aos estudos.

Aos meus filhos que, a seu modo, sempre entenderam. Em uma noite, fazendo oração com as crianças, quando fomos agradecer e pedir, meu filho disse:

“— por você né mãe, para o seu mestrado terminar logo e você poder ficar mais comigo e com a mana”. Naquele momento, fiquei sem palavras e as lágrimas correram em meu rosto.

Agradeço a todos e todas que direta ou indiretamente quiseram, junto comigo, alcançar mais essa vitória.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor assim, não morre jamais.”

Rubem Alves.

RESUMO

Esta dissertação apresenta estudo sobre o ensino do verbo no nível fundamental, com enfoque em unidade temática de livro didático. Abordou-se o livro utilizado na escola pública, em especial do 6º ano. Percebeu-se que o texto é utilizado como pretexto para ensino da nomenclatura gramatical e que a aplicação teórica ainda não direciona os materiais didáticos no ensino da língua. Sustentou-se a pesquisa nos pressupostos teóricos de autores como Chafe (1979), Sella (1999), Possenti (1996), Travaglia (1996 ; 2009), Perini (2006 ; 2010) e Geraldi (1984 ; 2011). Verificou-se que o ensino do verbo não se pautou no sociointeracionismo, na centralidade do verbo e nem na proposta do texto como base para o ensino, com vistas à análise e reflexão linguística. Como foi selecionado o exemplar do professor, esta investigação acena para a persistência de métodos tradicionais e que o docente precisa aperceber-se de que deve acionar estratégias que primem para a reflexão linguística e para atividades de leitura e escrita. Para isto, o texto deve ser utilizado com um projeto de leitura claro e motivador.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático. Gramática. Língua. Linguagem. Ensino. Verbo.

RESUMEN

Esta disertación presenta estudio sobre la enseñanza del verbo en el nivel fundamental, centrándose en la unidad temática del libro didáctico. Se abordó el libro utilizado en la escuela pública, en especial del sexto año. Se observó que se utiliza el texto como pretexto para la enseñanza de la nomenclatura gramatical y que la aplicación teórica sigue sin direccionar los materiales didácticos a la enseñanza de la lengua. La investigación se argumentó en suposiciones teóricas de autores como Chafe (1979), Sella (1999), Possenti (1996), Travaglia (1996, 2009), Perini (2006; 2010) y Geraldi (1984; 2011). Se encontró que la enseñanza del verbo no es guiado en sociointeraccionismo, en la centralidad del verbo y ni en la propuesta del texto como una base para la enseñanza, con miras al análisis y la reflexión lingüística. Como se seleccionó el ejemplar del profesor, esta investigación llama la atención para la persistencia de los métodos tradicionales y que los maestros tienen que darse cuenta de que deben dar lugar a estrategias que tienen éxito para la reflexión lingüística y para actividades de lectura y escritura. Para ello, el texto debe ser utilizado con un proyecto de lectura clara y motivadora.

PALABRAS CLAVE: Libro didáctico. Gramática. Lengua. Lenguaje. Enseñanza. Verbo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização.
- ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica.
- ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.
- DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica.
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.
- EF – Ensino Fundamental.
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.
- GN – Gramática Normativa.
- GT – Gramática Tradicional.
- HQ – História em Quadrinho.
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- IES – Instituição de Ensino Superior.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- LDP – Livro Didático Público.
- LEM – Língua Estrangeira Moderna.
- MEC – Ministério da Educação e do Desporto.
- NRE – Núcleo Regional da Educação.
- PB – Português Brasileiro.
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.
- Projeto NURC - Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil.
- SAA – Sala de Apoio à Aprendizagem.
- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
- SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná.
- SEED – Secretaria de Estado da Educação – Paraná.
- SNA - Sistema Nacional de Avaliação.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, ENSINO E GRAMÁTICA.....	20
2.1 Concepções de linguagem.....	20
2.2 Concepções de ensino.....	20
2.3 Concepções de gramática.....	27
3. ESTUDO DOS VERBOS.....	45
3.1 As classes de palavras.....	45
3.2 Concepções de verbo e as discussões teóricas.....	45
4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....	61
4.1 Metodologia.....	61
4.2 O livro didático <i>Vontade de saber português</i> , para o 6º ano do Ensino Fundamental.....	61
4.3 Ensino do verbo: enfoque na unidade temática do livro didático.....	63
4.4 Indícios de verbos nas ilustrações.....	69
4.5 Relações entre o enunciado e o conteúdo.....	80
5. ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR.....	83
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXO A — 1ª ENTREVISTA COM CARTUNISTA TAKO X.....	109
ANEXO B — 2ª ENTREVISTA COM CARTUNISTA TAKO X.....	113

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo verificar o ensino do *verbo* em unidade didática do livro utilizado no 6º ano da Educação Básica. Enfoca-se a coleção *Vontade de saber português*, exemplar do professor, cuja autoria é de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, editada pela FTD, 6º ano do Ensino Fundamental, e utilizado em algumas escolas públicas do Estado do Paraná.

A opção pelo 6º ano decorre da nossa experiência como professora da disciplina Língua Portuguesa, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Era comum ouvir alguns alunos dizerem que não conseguiam aprender português e que determinados conteúdos nunca utilizariam em suas interações.

Essas vivências de sala de aula acresciam-se às inquietações já existentes. Maior ainda era a ansiedade quando alunos dos cursos de Letras e Pedagogia, futuros docentes, formadores, não davam a devida atenção à disciplina, aos seus conteúdos, porque afirmavam que não sabiam português e não tinham interesse em aprender, haja vista a sua complexidade. Diziam: “saber o básico já está bom, professora”, ou então, “aprendo quando for ensinar”.

Da experiência com os Ensinos Fundamental e Médio, no transcorrer dos anos, entendemos que o silêncio de alguns alunos diante de questionamentos a eles direcionados era resultado de preconceitos anteriormente sofridos em virtude do vocabulário por eles utilizado e também pelo desconhecimento das regras gramaticais. Soma-se a isso as dificuldades ao escrever, pois não apresentavam as adequações necessárias à escrita e, por esse motivo, não alcançavam suficiente nota, representação da aprendizagem escolar.

Outra situação, entendida a partir do relato dos alunos, deve-se ao fato de não ter sido dado valor ao que sabiam, ao que, por conhecimento adquirido, porém de modo assistemático, respondiam. A nota alta era atribuída àqueles que memorizavam regras, sem ter havido aprendizado, para expô-las simplesmente na prova escrita. Depois disso, se fossem questionados, não sabiam mais o conteúdo do que fora decorado para determinado momento e com fim específico.

Dessa experiência, também surgiu o desejo de poder contribuir mais significativamente com os alunos que são indicados para participar do Programa Sala de Apoio à Aprendizagem — SAA, que visa a auxiliar, tentar sanar ou pelo

menos diminuir as situações aflitivas dos alunos e também amenizar problemas de aprendizagem.

As SAA, no Estado do Paraná, mantidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), são ofertadas aos alunos somente dos 6º e 7º anos que apresentam defasagem de conteúdo nas práticas específicas de Português e Matemática. O programa acontece em contraturno escolar e os alunos podem tanto ingressar quanto sair no decorrer do ano letivo, após indicação do professor regente, no caso de entrada, e pelo professor da Sala de Apoio, no caso da saída, se superadas as dificuldades.

Pensando nos 6º anos por ser o início da atuação do Estado na formação educacional, considera-se que, se a base for sólida e bem estruturada, a possibilidade de diminuir os problemas de aprendizagem é maior.

Pelos exemplos apresentados, remetemo-nos ao livro didático por nós analisado e indicamos sua fragilidade. Recorremos ao modo como aborda os conteúdos e apresentamos como hipótese que a Linguística não conseguiu se inserir como protagonista do ensino da língua, pois o texto ainda é utilizado, mesmo oferecendo inúmeras possibilidades, como pretexto para ensino da nomenclatura gramatical. Além disso, a análise linguística não está sendo devidamente explicitada e explicada na unidade didática em questão. O livro é anunciado como sociointeracionista, porém não aciona estratégias vinculadas a essa concepção.

A inquietação a respeito da forma como a gramática vem sendo ensinada¹ em sala de aula, nos mais variados níveis de ensino, elege como primeiro item preocupante a postura tradicional de traçar como finalidade o ensino da nomenclatura e, em decorrência, atividades de reconhecimento, classificação e fixação por meio de exercícios do tipo “siga o modelo”, preenchimento de lacunas e identificação de enunciados simulados.

O livro didático, de forma geral, deveria ser apoio a professores e alunos, deveria estar repleto de exercícios que priorizassem a pesquisa e instigassem o processo de leitura.

Segundo Possenti (1996, p. 16), “[...] para que o ensino mude, não basta recomendar alguns aspectos. É necessário uma revolução. No caso específico de portu-

¹ Observa-se o que Garcia (1973, p. viii) dizia: “ensinar a pensar, vale dizer, a encontrar idéias, a coordená-las, a concatená-las e a expressá-las de maneira eficaz, isto é, de maneira clara, coerente e enfática” é o que se objetiva, é o domínio que se espera que os discentes tenham como conhecimento, pois, aprendido o conteúdo, passam a valorizá-lo, a significá-lo e encontram funções sociais para o ensino da língua portuguesa, uma vez que o veem de modo contextualizado.

guês, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola”.

Na mesma obra, Possenti (1996, p. 32, 33) explicita:

No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. [...] Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc.

Vinte anos depois dessas obras de Possenti, o cenário, de modo geral, não assegura a formação de leitores e produtores de textos.

Bósio (2005, p. 7), alinhada a essas discussões iniciais, afirma: “seria de se esperar, contudo, que resultados de estudos teóricos vindos de pesquisas linguísticas circulassem, cotidianamente, no contexto escolar, uma vez que deles se extraem possibilidades variadas para a metodologia e prática de ensino”. Porém, comenta a autora, mesmo após anos de pesquisas linguísticas, são exíguas as práticas de ensino de Língua Portuguesa efetivas que contribuem com a formação do leitor crítico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 19) expõem que “essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita”. A maioria dos livros didáticos, constantes do guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), disponibilizados aos professores, expressa a promoção de metodologias que preveem a formação de posicionamento crítico. Porém, a realidade é outra.

Para Geraldi (1997, p. 97), “em nossa área, é no ensino de gramática que mais facilmente se constata o processo de fetichização e a distância cada vez maior entre o que os pesquisadores pensam sobre a estrutura da língua e o professor que a ensina (transmite) a seus alunos”.

Bósio (2005, p.13), na introdução de seu trabalho, aponta que: “dentre um dos princípios mais importantes da Linguística contemporânea encontra-se a língua, como um fenômeno social, uma forma de produção de sentidos variados tanto da fala quanto da escrita”. A pesquisadora refere-se, em 2005, a propostas lançadas ainda na década de 1980. São anos que registram, se consultados os livros

didáticos, pouca atitude com relação à concepção de ensino, de escola e de linguagem, considerada em sua composição.

Ainda se observa nos livros didáticos que a gramática², como conjunto de regras, é trabalhada a partir de atividades classificatórias. A maioria dos docentes opta pela abordagem tradicional e já consagrada no ensino da língua, ou seja, aquela que direciona à gramática normativa. Retomando Bósio (2005, p. 8, 9):

Autores como Geraldi (1984), Possenti (1984), Perini (1985), Ilari (1985), Travaglia (1986), Garcia (2000), Castilho (1990), Neves (1994) e Costa Val (1997), no intuito de desvelar as fragilidades da gramática normativa, defendiam o estudo do real funcionamento da língua, o que conduzia a reflexões e questionamentos sobre o rigor exagerado e prioridade absoluta das regras gramaticais no ensino da língua portuguesa. Foram trabalhos como esses que abriram espaços para que debates importantes fossem produzidos e propostas consequentes, em relação ao modelo de ensino vigente, fossem iniciadas. [...] A síntese dessas pesquisas expõe duas perspectivas de abordagem: a revisão dos objetivos do ensino de Português, com base, por exemplo, na discussão da variação linguística, desencadeando em reflexão sobre os conteúdos e práticas priorizadas em sala de aula, como também em estudos que tratam da leitura. Essa tendência foi desdobrada para a abordagem da gramática, da coesão e da coerência. Os resultados desses estudos em muito têm contribuído para a compreensão de aspectos estruturais e metodológicos do ensino de Língua Portuguesa. Demonstram, por exemplo, que as dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita são um dos resultados da ausência de um trabalho que relacione os textos a situações efetivas de uso da língua ou ainda visualizam lacunas na formação de professores no que se refere à habilidade de trabalhar com a gramática, tanto na língua oral, quanto na língua escrita.

Bósio (2005) destaca a importância de se trabalhar o texto, enquanto processo, em sala de aula, nas situações efetivas de uso da língua, para que os estudantes aprimorem sua competência linguística e sejam eficazes no que se refere às práticas discursivas, ou seja, leitura, oralidade, escrita, além do trabalho com a análise e reflexão linguística.

Contudo, tendo como base os resultados da educação a partir das avaliações externas, realizadas por meio do Sistema Nacional de Avaliação (SNA), que é constituído pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais popularmente conhecida como Prova Brasil e pelo Exame

2 Remetemo-nos à gramática normativa.

Nacional do Ensino Médio (ENEM), e considerando-se os métodos tradicionais de ensino aplicados nas salas de aula, em particular nas aulas de língua portuguesa, cujo predomínio é o ensino da gramática normativa, percebe-se que estamos vivendo uma crise educacional e ouvem-se informações sobre as fragilidades da educação pública. Segundo Gorski e Coelho (2009, p. 74)

Que efeitos essa concepção de língua e de gramática pode provocar? Acreditamos que o efeito mais avassalador seja a reprodução do modelo sociocultural dominante que enfatiza as desigualdades sociais, tratando as diferenças como deficiências. Isso, é claro, tem forte impacto sobre o fracasso escolar.

Na busca por minimizar esses impactos negativos, em sala de aula e em relação ao aluno, destacam-se as propostas de ensino reflexivo. Para Travaglia (2009, p. 107),

Aprender a língua [...] implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. Quando nos envolvemos em situações de interação há sempre reflexão [...] sobre a língua, pois temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e para entender o outro. Impossível, pois, usar a língua e aprender a língua sem reflexão sobre ela.

Porém, anos depois, o ensino da língua não contempla ainda uma perspectiva contextualizada e os livros didáticos, mesmo se analisados os manuais do professor, não indicam relevantes contribuições e subsídio metodológico para o ensino-aprendizagem de forma a alcançar os objetivos anunciados em documentos oficiais nos âmbitos municipal, estadual e federal.

Geraldi (2010, p. 186) explicita que ensinar ou não a gramática é um dilema do qual o ensino da língua não consegue se desvencilhar:

Pessoalmente, considero o ensino da gramática, tal qual ele se dá na escola, uma perda de tempo lastimável. Em seu lugar, há muito para refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua portuguesa, de modo a desenvolver não só a competência linguística dos já falantes da língua, permitindo-lhes um convívio salutar com discursos/textos, mas também a capacidade de observação dos recursos expressivos postos a funcionar nos discursos/textos. Muito mais do que descrever, trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença. Atividades de reflexão sobre os recursos expressivos, independente de uma metalinguagem, cuja existência resulta de uma teoria linguística, são mais produtivas para o desenvolvimento de competências no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva).

Essa tradição pautada no ensino da gramática tradicional dificulta a promoção da mudança e a aceitação das propostas de trabalho com a língua a partir da perspectiva sociointeracionista. Na busca por soluções, destacam-se apontamentos, no intuito de melhorar os índices nacionais da Educação, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, consideradas base para todas as demais, uma vez que a interpretação textual — o letramento — e o cálculo matemático, se bem compreendidos, auxiliam no desenvolvimento das outras disciplinas e, por conseguinte, melhoram os resultados da Educação brasileira, objetivo de muitos.

Não é atual o fato de os documentos oficiais norteadores do ensino, mencionando como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) do Estado do Paraná, indicarem a necessidade de mudança na forma de ensinar o conteúdo escolar. O Paraná também desponta na busca por melhorias e destaca-se como um dos três Estados da federação que têm suas próprias diretrizes³. Desde 2008, os docentes têm em mãos um documento, que fora elaborado coletivamente pelos professores, com auxílio de estudiosos da área, que evidencia as bases filosófica, teórica, pedagógica, psicológica e legal, assumidas pela Educação paranaense, além de contribuições quanto aos conteúdos estruturantes, básicos e específicos de cada disciplina. Tal documento é a Diretriz Curricular. Esta, por ser disciplinar, é fonte de pesquisa aos professores da área e respalda o trabalho em sala de aula.

Ainda assim, muitos estudos continuam sendo apresentados, com frequência, visando a promover mudanças significativas na Educação. Contudo, parece-nos que as tentativas não têm sido exitosas. Anualmente, tem-se acesso aos resultados de pesquisas e provas, tais quais as dos Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema de Avaliação da Educação Básica no Paraná (SAEP), que aconteceu somente por 2 anos, e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os exames externos, que ratificam essa fragilidade. Nosso Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, é baixo.

Geraldi (1997, p. 105) apresenta uma proposta para romper com tal impasse:

O trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma

³ De acordo com *sítes* de busca na internet, os estados são: Santa Catarina (2005), Ceará (2006) e Paraná (2008).

especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos.

Dessa forma, ele propõe que o texto, como processo, seja objeto de ensino e de estudo. A expectativa deste, e de outros pesquisadores, é que o texto seja trabalhado e discutido em sala de aula de modo a romper com o paradigma tradicional e descontextualizado, propiciando, além das práticas de leitura, escrita e oralidade, a reflexão linguística.

Nosso estudo tem por objetivo geral verificar sobre o ensino do *verbo* em determinada unidade do livro didático, conforme já exposto, ser mais uma tentativa de discutir os problemas presentes nos materiais pedagógicos, e ainda almeja contribuir com o ensino, pois representa proposta de ampliação, após investigar como está apresentado o seu conteúdo.

Para isso, como objetivos específicos, avaliamos a organização da unidade didática; refletimos sobre o uso do texto como pretexto na unidade didática; refletimos sobre conceitos, exemplos e exercícios em relação ao verbo na unidade didática; avaliamos os resultados obtidos e propomos reconfiguração do conteúdo da unidade didática.

Por termos a História em Quadrinhos como suporte para nossos estudos, buscamos nos *sites* específicos e encontramos várias informações sobre a HQ/Marco. A partir delas, conhecemos outros trabalhos do cartunista Tako X e tivemos acesso a ele, correspondendo-nos por e-mail. Primeiramente, solicitamos uma entrevista e fomos prontamente atendidos. No decorrer do trabalho e conforme a necessidade, recorremos ao autor algumas outras vezes e ele se colocou à disposição para nos auxiliar sempre que necessário, principalmente por objetivar que suas obras cheguem, de maneira relevante, aos leitores.

Entrevistamos Edson Takeuti, o cartunista Tako X, em dois momentos distintos. Anexamos a este trabalho, a fim de promover mais conhecimento sobre a HQ/Marco, utilizada pelo livro didático sob análise.

Este trabalho está organizado em seções. Na seção 1, apresentamos a introdução. Na seção 2, apresentamos as discussões teóricas sobre as concepções de linguagem, ensino e de gramática. Na seção 3, apresentamos o estudo dos verbos; na subseção 3.1, as classes de palavras e na 3.2, as concepções de verbo e as discussões teóricas. Na seção 4, apresentamos a descrição e análise do *corpus*;

na 4.1, a metodologia, explicitando a pesquisa qualitativa; na 4.2, o livro didático *Vontade de saber português*, para o 6º ano do Ensino Fundamental; na 4.3, o ensino do verbo com enfoque na unidade temática do livro didático; na 4.4, os indícios nas das ilustrações; e na 4.5, as relações entre o enunciado e o conteúdo. Na seção 5, apresentamos orientações aos professores e a proposta de ampliação. Na seção 6, tecemos algumas considerações finais. Por último, apresentamos os anexos A e B.

Pretendemos contribuir, mesmo que minimamente, não só com o ensino do *verbo*, mas também com a possibilidade de vincular o ensino do texto a uma concepção de reflexão linguística que não seja decorrente de texto como pretexto e sim como processo que permite aprendizado.

Para Nunes (2001, p. 107), “a tarefa de dizer o que ensinar é ingrata e difícil [...] devemos iniciar, apesar de tudo”.

A nossa pesquisa não representa uma investida original e nem mesmo recente ou atual, mas representa um eco que permite entendê-la como uma forma de alerta para os docentes que não tiveram o acesso devido às discussões ou por não terem recebido o devido tratamento na formação continuada ou por serem recém-formados.

2. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, ENSINO E GRAMÁTICA

2.1 Concepções de linguagem

Nesta parte, apresentamos as concepções de linguagem para que possamos correlacioná-las ao nosso objeto de pesquisa, considerando também o fato de a gramática tradicional ser uma das bases do ensino da língua portuguesa.

De acordo com Benveniste (1976, p. 286), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito em relação ao outro”.

Segundo Franchi (1977, p. 22):

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos “cortes” metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal, salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido” que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo.

A linguagem é a construção, o meio para que operemos sobre a realidade, tornado-a significativa. A linguagem é um processo histórico e não se faz sem os sujeitos. Para Geraldi (1997, p. 80), “pela e com a linguagem os sujeitos referem aos fenômenos percebidos e, dizendo-os, estruturam-nos dentro da tradição condensada nas expressões linguísticas”.

De acordo com Travaglia (2009, p. 21), “a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação. [...] Tem-se levantado três possibilidades distintas de conceber a linguagem”.

Linguagem como expressão do pensamento. Para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. [...] Aparecem nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa ou tradicional*. **Linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação.** Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. [...] Essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados pelo *estruturalismo* (a partir de Saussure) e pelo *transformacionalismo* (a partir de Chomsky). A terceira concepção vê a **linguagem como forma ou processo de interação**. Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor. [...] Essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua sob o rótulo de *linguística da enunciação*.

Com relação à última concepção apresentada, a partir dos estudos da língua, no processo de interação, vemos pautado o estudo de *verbo*, por nós proposto, sob a perspectiva crítica, de ação e reação frente aos textos e aos interlocutores, pois essa perspectiva, segundo Geraldi (2011, p. 41), “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”.

Nas teorias linguísticas, encontram-se outras concepções de linguagem e também suas implicações no ensino de língua portuguesa, mas elas não se excluem, ao contrário, elas contribuem para a melhor compreensão dos fenômenos da linguagem, que são complexos.

Voltadas ao ensino do verbo, destacamos três concepções de linguagem, correspondentes às três grandes correntes dos estudos linguísticos, sendo: concepção normativista, concepção descritivista e concepção sociointeracionista.

A concepção normativista se detém aos fatos da língua padrão, da chamada norma culta. Segundo Travaglia (2009, p. 30), “baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta. [...] Apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a **correta** utilização oral e escrita do idioma”.

Cabe-nos destacar que há distinções entre os conceitos de norma culta e de norma padrão. De modo sucinto, apresentamos uma breve discussão sobre elas, pois, no que tange ao ensino, pressupõe perspectivas diferentes.

Norma culta refere-se às práticas linguísticas, aos modos utilizados por certos usuários da língua, aqueles considerados cultos, que servem de modelo para os demais. Foi muito tempo associada às elites, aos que tinham escolarização e, por conseguinte, prestígio social. De acordo com Antunes (2007, p. 86, 87):

O conceito de *norma culta*, historicamente, esteve associado ora a esse lado da norma como regularidade, ora a esse outro da prescrição. [...] *A norma culta* [...] corresponde àquele falar tido como “modelar”, como “correto”, segundo as regras estipuladas nas gramáticas normativas.

Antunes chama a atenção quanto à utilização desse termo, haja vista todo o contexto que o segue, pelo fato de ele constituir a representação do falar correto, aquele socialmente valorizado, e aponta que existem discussões indicativas de que, segundo Antunes (2007, p. 87), o uso do termo “norma culta” não é dos melhores, do “ponto de vista ideológico, pois favorece a suposição de que aqueles que a

adotam é que são *cultos, têm cultura*; e aqueles que não a adotam são *incultos, não têm cultura*.”

Já a norma padrão refere-se às ditas regras impostas pelas gramáticas normativas, a língua modelo. Ainda de acordo com Antunes (2007, p. 94):

O conceito de norma-padrão, em determinado período da história brasileira, esteve associado a um projeto da sociedade letrada de pretender garantir, para a comunidade nacional, uma certa uniformidade linguística, entendida aqui como o cuidado por criar uma *língua comum, standardizada*, com ênfase no geral, e não em particularidades regionais, locais ou setoriais. [...] Trata-se também de uma espécie de projeção difusa e ampla, que tende para a manutenção dos padrões que representam os usos gerais. Tende, portanto, a ser conservadora e a privilegiar aquilo que não representa o específico de uma região ou de um setor. Idealmente, essa norma-padrão tenciona facilitar a eficiência da interação pública pelo fato de propor que se *fale a mesma língua*, neutralizando-se certos usos restritos a determinados grupos ou regiões. [...] E aí todos aqueles velhos pecados voltam a ser cometidos: os que ficam fora do padrão não são apenas *diferenciados*; são *inferiorizados, desprestigiados*, e as mudanças provocadas pelo próprio fluxo natural da língua são tidas como *sinais de decadência*.

A norma padrão, por mais que esteja presente em todas as gramáticas normativas e também nos livros didáticos, muitas vezes traz regras, prescrições de usos e termos que os falantes não têm acesso e não utilizam, pois não são pertencentes a seus grupos.

Ainda em relação à norma culta, com a inserção das camadas menos favorecidas na escola — que antes era somente para a elite econômica —, impulsionada pela sociolinguística, a língua passou a sofrer alterações, pois, a partir de então, tiveram evidências as variações, oriundas das questões políticas, econômicas e culturais da população.

Geraldi (1997, p. 123) apresenta a fala de vários autores que contribuem a esse respeito:

“Pela democratização do ensino, que é uma necessidade e um grande bem, tiveram acesso a ele largas camadas da população antes marginalizadas” (Back, 1987:13). “A democratização, *ainda que falsa*, trouxe em seu bojo outra clientela. De repente, não damos aula só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares” (Geraldi, 1981:8). “Antigamente, os professores eram da ‘elite’ cultural e os alunos, da ‘elite’ social; (Back, 1987:13)” [sic].

Embora remonte há bastante tempo, a concepção normativista, mesmo que rechaçada pelos linguistas, continua presente, ainda hoje, nas salas de aulas das

mais variadas regiões e para as diversas camadas sociais. A tradição permanece no ensino de línguas, especialmente da língua portuguesa.

A concepção descritivista, oriunda da linguística estrutural, descreve e também registra as unidades e categorias linguísticas existentes. De acordo com Travaglia (2009, p. 32), “a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral dessa variedade”.

Nessa concepção descritivista, os estudiosos da área apresentam o que de fato é utilizado pelos falantes, em seus atos enunciativos, sem relação com o que está prescrito na gramática tradicional. Citamos a utilização de alguns pronomes como: *a gente*, no lugar de *nós*, e *você*, ocupando lugar de segunda pessoa, ou seja, *tu*, por exemplo⁴. Outros tantos casos são considerados, analisados e socializados a partir dos estudos dos linguistas.

A terceira concepção, a sociointeracionista, de acordo com Travaglia (2009, p. 23), considera que “a linguagem é pois um lugar da interação humana”, ressaltando que:

O diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem. Essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de *linguística da enunciação*. Aqui estariam incluídas correntes e teorias tais como a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática.

Ainda com base nos estudos de Travaglia, se a língua for considerada como a variedade usada pelos membros de uma sociedade, atentando-se às situações interativas de comunicação do usuário, tem-se o conceito de gramática internalizada, que é conhecida como o conjunto de regras que o falante aprendeu em suas vivências e as utiliza em seu falar, favorecendo as competências gramatical, textual, discursiva e, por conseguinte, comunicativa.

Essa concepção tem sido a base para muitos estudos sobre a linguagem, pois considera o sujeito e sua prática linguística — a sua variedade — nos momentos de interação. Em certos casos, são registradas as variações linguísticas, levando-se em consideração a gama de conhecimentos próprios dos falantes, ou seja, a gramática internalizada.

⁴ Os exemplos destacados foram evidenciados dada a correspondência com nosso estudo, haja vista a conjugação verbal ter relação direta com os pronomes pessoais.

Embasamo-nos também nos estudos de Koch (2010), apontando que a linguagem humana assume maneiras distintas, destacando-se as três principais: a) *representação* — o homem representa para si o mundo através da linguagem e a função da linguagem é representar seu pensamento e seu conhecimento de mundo; b) *instrumento* — considerando a língua como um código por meio do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens; e c) *forma* — sendo aquela que encara a linguagem como atividade, forma de ação e como lugar de interação. De acordo com Koch (2010, p. 08), a *forma* “possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente existentes”.

Toda língua é uma construção histórica e cultural e está em constante transformação. Tendo como princípio o social e a dinamicidade, não pode limitar-se a uma visão sistêmica e estrutural do código linguístico; centra-se também em função da linguagem do cotidiano, das suas variações. Assim, concebe-se a linguagem como processo dialógico e discursivo.

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é considerada de vários modos, às vezes é secundária e vinculada à uma discussão ética-filosófica⁵, outras vezes é tratada como a relação intrínseca que existe entre a linguagem-enunciado e as situações sociais⁶. Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, de acordo com GEGe (2013a, p. 66),

A distinção entre *linguagem* tida como sistema e como *enunciado* concreto é esmiuçada [...], nas distinções que Bakhtin/Voloshinov estabelece entre, por exemplo, significação e *tema*, sinal e *signo*, entre outras. Por um lado, tem-se a dimensão singular, plurivalente, concreta e irrepitível da *linguagem*, ou seja, os *enunciados*; por outro, tem-se a dimensão reiterável, abstrata, unívoca, estrutural e previsível da *linguagem*, ou seja, o sistema da *língua*. Essas duas *realidades* linguísticas, apesar de serem apresentadas a partir de uma série de distinções, não constituem uma dicotomia, sendo que a *linguagem-enunciado* se apoia na *linguagem-sistema* e vice-versa.

Ainda com base nos estudos bakhtinianos, a linguagem é reforçada com a relação mútua existente entre a metalinguística e a linguística, cujos objetivos são, respectivamente, o discurso e a língua-sistema⁷. De acordo com os estudos de Bakhtin, as duas se completam mutuamente e não se fundem.

⁵ Trata-se da obra “Para uma filosofia do Ato Responsável”.

⁶ Trata-se da obra “O discurso na vida e discurso na arte”.

⁷ Trata-se da obra “Problemas da poética de Dostoievski”.

Retomando os estudos do GEGe (2013a, p. 67), “o elo comum a todas as linguagens funda-se na ideia de que ‘são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas’”.

A linguagem é essencialmente primordial às nossas vidas. Seja ela verbal ou não verbal, utilizamo-na para nossas interações. Parafraseando Sella (2015), em informação verbal, a linguagem humana é complexa, mas ela se faz pela língua e tem atravessamento cultural constante.

Nesse processo interativo, a linguagem pode ser trabalhada para compreender *as ações da linguagem*, as ações que se fazem *com a linguagem* e *ações sobre a linguagem*. Respectivamente, referimo-nos às atividades metalinguísticas, que apresentam conceitos e classificações sobre a língua; às atividades linguísticas, que são praticadas nos processos interacionais, fazem-se com a linguagem; às atividades epilinguísticas, cujos recursos expressivos são seu objeto, há reflexão sobre a linguagem. Para exemplificar, atividades metalinguísticas são as sistematizações, classificações e denominações, é a teoria gramatical. As atividades linguísticas são as intenções da própria linguagem, ou seja, as conversas, os diálogos, as ações diárias de comunicação; são as falas cotidianas que ocorrem na família, sociedade e na escola entre professores e alunos; é o saber linguístico. As atividades epilinguísticas são as operações sobre a própria linguagem, é a diversificação dos recursos expressivos, a comparação das expressões, a experiência de vários modelos de construção linguística para novas significações; é a análise e a reflexão.

Remetendo-nos às duas últimas, ambas são ações conscientes, porém, para a linguagem, a prática e a progressão textual são estabilizadas historicamente; para as ações das atividades epilinguísticas, há o lugar da novidade, a partir de um dado pode-se inferir sobre ele, ir além do que está escrito. Dizendo de outra forma, retomamos Geraldini (1997, p. 43) quando destaca:

Na linha da história dos usos de recursos específicos, a ação sobre a linguagem é o lugar da produção de uma certa “novidade”. [...] Neste sentido, a ação *sobre* a linguagem é produtora de novas determinações relativas da língua. [...] A ação sobre a linguagem é responsável por deslocamentos no sistema de referências, pela construção de novas formas de representação do mundo e pela construção de sentidos novos mesmo para recursos gramaticalizados, atribuindo-lhes sentidos que, embora externos à

gramática, são fundamentais enquanto “efeitos de sentido” no discurso.

As ações sobre a linguagem, as epilinguísticas, relacionam-se diretamente com o trabalho que almejamos, tanto em sala de aula quanto no desenvolvimento deste texto, a partir da proposta de ampliação da unidade temática acerca do conteúdo *verbo*, pois, conforme Travaglia (2009, p. 34), “as atividades epilinguísticas são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo, para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação”.

A linguagem deve ser concebida no espaço da interação humana, uma vez que a produção de sentidos é feita em uma dada situação de uso, num contexto sócio-histórico e ideológico específico.

Revisitando Geraldi (1997, p. 17) :

Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter a compreensão. A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem.

Para dominar uma língua, é necessário conhecer além das palavras, os seus sentidos e também as combinações das palavras, pois é por meio do conjunto de sinais e de leis combinatórias que os membros de uma comunidade se comunicam e interagem.

Levando para o contexto da sala de aula, por exemplo, visamos a que as ações sejam efetivadas em práticas linguísticas enunciativas, na perspectiva interacionista e dialógica da linguagem. Ao trabalharmos o texto como processo, acreditamos na formação de sujeitos ativos no cenário das interações linguísticas e que sejam pesquisadores a partir de suas dúvidas.

2.2 Concepções de ensino

Em relação ao ensino da língua portuguesa, o interacionismo é reconhecido por meio dos escritos do linguista Geraldí. No Paraná, a linguagem como forma de interação passa a ser considerada por causa da sua obra denominada *O texto na sala de aula*, datada de 1984.

Em 1990, o Estado do Paraná desponta no cenário educacional com a elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, cuja proposta, construída coletivamente pelos profissionais da Educação, era apresentar o Projeto Político-Pedagógico possível para aquele momento, haja vista a preocupação com a educação pública. Conforme exposto no documento, sua elaboração foi pautada na análise e na reflexão sobre a prática em sala de aula e teve, também, como meta, uma sociedade mais justa, em que todos pudessem ter acesso ao conhecimento e dele se apropriar. Nesse documento, houve um desacerto, pois ouviu-se a voz de Geraldí no documento, mas não a sua menção.

Nos anos de 1997 e 1998, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo de apontar metas de qualidade para ajudar o aluno a enfrentar o mundo como cidadão participativo, reflexivo e autônomo e com conhecimento de seus direitos e deveres. Também propunha auxiliar os professores na execução do trabalho, compartilhando o esforço diário de fazer as crianças dominarem os conhecimentos dos quais necessitam para crescerem como cidadãos reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade.

Em 2008, o Estado do Paraná apresenta as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE), específicas para cada disciplina, construídas novamente na coletividade de professores, cuja proposta, conforme apresentação do documento, é a discussão sobre as concepções teórico-metodológicas que organizam o trabalho educativo. Essas reflexões foram materializadas na crença do professor como sujeito epistêmico e da escola como principal lugar de discussão das propostas apresentadas pelas DCE. Dessa vez, a voz de Geraldí ecoou muito mais forte e seu nome consta das referências.

Assim, entende-se que o ensino de língua portuguesa é pautado, a partir das DCE, na prática social, pois nasce da necessidade de interação entre os sujeitos e seu objeto de ensino leva em consideração a linguagem como meio de interação verbal.

Segundo Travaglia (1996, p. 17), “o ensino de Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários

da língua”. Esta competência se estende aos domínios discursivos em situações reais de comunicação e enunciação, levando-se em conta as habilidades do usuário da língua de propiciar a interação, lançando mão de seus conhecimentos. Para Possenti (1996, p. 47), “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. [...] O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas”.

Ao pensarmos a Educação, retratando as fragilidades aqui já expostas, especificamente quanto ao ensino de língua portuguesa, remetemo-nos à necessidade do trabalho significativo que leve em consideração as práticas discursivas e, por isso, retomamos as questões da linguagem, apresentando as contribuições de Geraldi (1997, p. 4), que assim explica:

A linguagem é fundamental no desenvolvimento intelectual de todo e qualquer homem. [...] A linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem.

Ainda refletindo sobre as condições de ensino presentes nas escolas, para que seja garantido o direito de acesso aos saberes historicamente construídos e em construção, apontamos as contribuições dispostas nos PCN de Língua Portuguesa BRASIL (1998, p. 19):

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

No entanto, mesmo concordando com a ideia de que o domínio do discurso seja fundamental, verifica-se que o tal acesso aos saberes lingüísticos não é garantido, de igual maneira, a todos. Desde os anos 1960, 1970 e, principalmente, a partir dos anos 1980, os estudos lingüísticos apontam para a necessidade de reestruturação no modo de ensinar, de mudanças quanto aos métodos para o ensino da língua. Porém, até hoje muitos professores se reservam à mesma prática, não atentam ao fato de que os alunos têm formas de aprendizado diferentes, que certos conteúdos

da gramática prescritiva, apresentados em sala, não atendem aos seus anseios, não superam suas expectativas de aprendizado, uma vez que não encontram respostas, e, por isso, não dão atenção aos demais conteúdos significativos, histórica e socialmente construídos.

Nosso entendimento quanto ao domínio discursivo é em relação à capacidade de posicionar-se frente a determinado assunto ante qualquer situação. De acordo com os PCN, BRASIL (1998, p. 19), “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social”.

É na materialização do texto, como resultado das interações sociais, que se percebe o domínio discursivo eficaz. A escola, como espaço de socialização do conhecimento científico, deve propiciar que isso ocorra, garantindo que o ensino e a aprendizagem contextualizados e os conteúdos específicos disciplinares sejam encaminhados progressivamente a cada novo ano letivo.

Nos próprios documentos norteadores do ensino de língua portuguesa, encontramos sustentação para nosso posicionamento sobre a relevância do ensino eficiente na escola.

Ainda de acordo com os PCN, BRASIL (1998, p. 19):

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Assim como já foi exposto, a experiência como professora de língua portuguesa causa desconfortos, pois é muito frequente a reclamação dos alunos em relação ao conteúdo da disciplina. Apesar de nossa experiência indicar trabalho interdisciplinar, com metodologias distintas e com auxílio de atividades lúdicas, percebe-se que o ensino do que se denomina gramática rende mais inquietações.

Os livros didáticos⁸ não apresentam o conteúdo gramatical de modo produtivo; não há proposta que embase ensino crítico. Por isso, propõe-se, aqui,

⁸ De acordo com informações contidas no *site* <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, tendo se iniciado com outra denominação, em 1929. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes denominações e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil.

refletir sobre o modo descontextualizado que ainda permanece no ensino da língua. Perini (2006, p. 31) explica que:

[...] as habilidades de raciocínio, de observação, de formulação e testagem de hipóteses – em uma palavra, de independência de pensamento – são um pré-requisito à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo.

Não podemos deixar de evidenciar que, por motivos diversos, tanto editoras e autores quanto escola e professores, enquadrados por um sistema maior, não fazem esforços para que a prática seja diferenciada. A própria quantidade de horas-aula dos professores e a demanda em escolas distintas não lhes permite ser pesquisadores e produzir os materiais que atendam às necessidades de seus alunos, no processo de formação de sujeitos capazes de agir, reagir e refletir mediante as situações que lhes são propostas. Não obstante, as DCE, PARANÁ (2008, p. 50), expõem que “o professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais”.

Os alunos, inseridos no contexto escolar, precisam ter costumeiros trabalhos com as práticas discursivas, uma vez que estas possibilitam a observação e a análise da língua em uso, criando oportunidades de refletir e assumirem-se como autores de seus discursos, sendo eficientes linguisticamente.

Sobre a competência linguística, as Diretrizes, PARANÁ (2008, p. 53), apontam:

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido.

É importante destacar que o trabalho com gênero discursivo em sala de aula requer do professor certo conhecimento e prática para que este o apresente corretamente, utilizando-se do texto como um meio de transformação, e para que não seja trabalhado de forma instrucional, assim como tem sido com a gramática tradicional. Essa deve ser a prática da escola, conforme afirma Brandão (2004, p. 8):

Cabe à escola aprimorar ou fazer conhecidos gêneros que normalmente não são do âmbito da experiência cotidiana do aluno, visando ampliar seu universo de conhecimento. Seria importante [...] levar o

aluno a entender o seu funcionamento de forma que ele não apenas reconheça, identifique os já existentes, mas também esteja apto a integrar nas suas práticas de produção e recepção novas modalidades discursivas.

O que se verifica, após leitura e análise dos documentos até aqui destacados, é que o ensino da língua deve levar em consideração as práticas discursivas e a constante transformação das línguas.

Geraldi (2010), na introdução de sua obra, expõe que a razão é “porque na língua tudo é complexo: aprende-se a língua num processo de vai e vem contínuo”. E, na mesma nota introdutória, amplia sua ideia, afirmando que “a linguagem é uma atividade, e as línguas, produtos desta atividade, não são sistemas fechados e acabados. Porque usadas, as línguas estão sempre em construção”.

Fazemos o seguinte questionamento: como se está ensinando língua portuguesa aos falantes de português? Como está o aprendizado dos alunos que durante anos em sala de aula não atingem o resultado significativo, de modo a acrescentar a sua formação, a sua competência comunicativa?

De acordo com Geraldi (2011, p. 24)

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem *redações*, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa *mensagem* definida.

Estudar a língua portuguesa não significa formar técnicos em gramática normativa, mas sujeitos conscientes do poder da linguagem, capazes de se adequar às situações discursivas a que forem expostos, distanciando-se dos preconceitos existentes contra as variantes linguísticas.

É necessário que a escola garanta condições efetivas de interação, enunciação, domínio discursivo, e desperte no aluno a curiosidade para não distanciá-la da sociedade. Como já expuseram autores como Geraldi, Possenti e Travaglia, a escola deveria imitar a vida e as condições reais de aprendizagem. Ressaltamos Geraldi (2010, p. 10) quando destaca que:

A escola é um lugar de aprendizagem e o ensino a ela se subordina, por isso este não pode definir suas sequências, fixar um currículo

(um caminho) e determinar desde sua organização o que e o quando algo deve ser aprendido. Quem está aprendendo é um sujeito falante, produtor de compreensões, com ritmos, interesses e história.

Considerando o trabalho com a língua e a linguagem primordiais para a interação e significação do sujeito social, apresentamos as considerações de Koch (2010, p. 29), que, com a mesma linha de raciocínio de Geraldi, assim expõe:

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o “jogo”), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos *atuar* sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa.

A partir das teorias da linguagem, atreladas ao processo de ensino, apresentamos, também, contribuições teóricas sobre os termos “linguístico” e “extralinguístico”, com o intuito de ampliar o conhecimento, visando a uma proposta para sala de aula, e de contribuir com o trabalho dos professores.

O conteúdo linguístico está explícito, é visível, são as palavras, e, sabendo decodificar, o leitor pode facilmente encontrá-lo. Para explicar nosso entendimento quanto ao termo “decodificação”, buscamos auxílio à prática que vem seguidamente, a leitura. Conforme Martins (1994, p. 17),

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.

O termo “decodificar”, epistemológica e metalinguisticamente, significa decifrar, fazer com que a linguagem fique compreensível, passar a entender o que está escrito, desenhado, dito, sentido.

O extralinguístico vem a partir do nosso conhecimento de mundo, das leituras responsivas, dos diferentes tipos de enunciados presentes nos mais variados discursos; não está no texto, mas seguramente o influencia. Porém, o extralinguístico não pode ser separado do discurso, da língua como fenômeno integral e concreto.

Ainda atentos às contribuições do GEGe (2010, p. 110), tendo como base os estudos de Bakhtin, observamos que:

As relações dialógicas são extralinguísticas, e não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto; o acontecimento na vida do discurso se dá sempre na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos, de dois autores, e envolve sempre uma complexa interdependência entre o texto e o contexto; não se consegue eliminar nem neutralizar no texto discursivo a consciência do Outro, daquele que dele toma conhecimento.

O conteúdo extralinguístico é promovido a partir do autor, do interlocutor, das questões que envolvem o discurso, da esfera de circulação de dado gênero, do tempo e lugar históricos e dos participantes da relação social. Ou seja, os elementos do texto influenciam na construção composicional.

A esse respeito, Costa-Hubes (2014, p. 16) assim contribui:

As relações dialógicas diferem dos estudos limitados às relações linguísticas entre elementos do sistema da língua porque ultrapassam esse campo, estendendo-se para o discurso, para o extralinguístico, ou seja, para o extraverbal, compreendido como a dimensão e o caráter social do enunciado.

Observamos que muitos dos textos pesquisados contam vinte anos de publicação, mas retratam problemas presentes no cotidiano da sala de aula. Por isso, Travaglia (2015, p. 161) observa:

Achamos que é importante chamar a atenção de professores para que, ao trabalhar com qualquer conhecimento, mas aqui particularmente com aqueles envolvidos no desenvolvimento do letramento, tenham uma visão e uma postura de trabalho que permita expor os alunos ao conhecimento de modo que: a) o conhecimento das informações e dados não sejam isolados, mas contextualizados para que tenham sentido. Como diz Morin, “Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia” (MORIN, 2011, 34); b) no conhecimento haja consciência ou percepção da globalidade, “que é o todo organizador” e é “mais do que o contexto”, “é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional” (MORIN, 2011, 34-35). É preciso conhecer o todo porque “ele tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes” (MORIN, 2011, 35); c) o conhecimento seja pertinente por considerar que aquilo que se conhece é multidimensional, e assim, insere no que se conhece e em como algo existe e funciona essa multidimensionalidade. Consequentemente, na aquisição da língua escrita, é preciso considerar dimensões que têm a ver com todos os planos da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático), seus níveis (lexical, frasal, textual — discursivo), das variedades linguísticas, seus planos estrutural e funcional, etc. d) a complexidade resultante de todos os fatores anteriores seja percebida e enfrentada, já que há elementos diferentes inter-relacionados, inseparáveis e constitutivos do todo, e ainda o como eles se relacionam para constituir esse todo.

Travaglia explicitou o que é indispensável ao professor em sua prática docente visando ao seu trabalho em sala de aula. Chamou a atenção para que os docentes revejam os seus métodos e assumam posturas que efetivamente deem sentido ao que é ensinado.

Diante de todas essas reflexões, a concepção de ensino que melhor atende às necessidades existentes e que tem possibilidade de figurar nas salas de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, é aquela que leva em conta que o texto não é pretexto somente para o ensino da gramática e sim processo que permite aprendizado, constante diálogo entre professor, aluno, autor e leitor, que promove a interação por meio de seus enunciados e que possibilita a promoção das práticas linguísticas para que os alunos aprendam a gramática de modo competente, visando ao seu letramento.

Haja vista as inquietações por parte dos professores, pesquisadores e estudiosos da área, os índices da Educação brasileira, os resultados comprovados após anos de ensino, a atuação dos acadêmicos ainda no espaço da universidade, as dificuldades apresentadas pelos estudantes, mesmo depois de tempos nos bancos escolares, as proposições dos materiais didáticos ofertados e a tradição de segui-los mecanicamente, sem reflexão, cremos que o ensino brasileiro precisa ser repensado e reestruturado, levando-se em conta as propostas desde os anos iniciais, ou seja, a Educação Infantil, até o final da Educação Básica, o Ensino Médio.

Não desconsideramos que seja repensada a formação acadêmica, os cursos destinados à formação docente, principalmente em Letras e Pedagogia. Temos ainda Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos tradicionalistas e docentes que nunca pisaram no chão da escola, especialmente a pública.

2.3 Concepções de gramática

Tornando a evidenciar os anseios e as angústias como professora de Língua Portuguesa frente ao ensino de gramática nas mais variadas situações e nos variados espaços de aprendizagem, agora, em contato com a academia, a inquietação quanto ao ensino, especialmente do verbo, neste caso, veio à tona, pois a experiência de sala de aula já nos demonstrou que existem lacunas a serem preenchidas e que ainda há muitos questionamentos sobre como fazer para preenchê-las, ou seja, para ensinar o que é importante e suprir a real necessidade do aluno.

O conceito de gramática é bastante amplo, de modo que, nos textos lidos, encontramos muitas oscilações terminológicas.

Relacionando-nos aos gramáticos normativistas, destacamos os conceitos existentes em suas obras.

Cegalla (1985, p. xvii e xix), no prefácio de seu livro, destaca que:

A gramática, segundo a conceituamos, não é nem deve ser um fim, senão um meio posto a nosso alcance para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita. [...] A Gramática Normativa enfoca a língua como é falada em determinada fase de sua evolução: faz o registro sistemático dos fatos linguísticos e dos meios de expressão, aponta normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, em suma, ensina a falar e escrever a língua-padrão corretamente.

O autor evidencia seu posicionamento quanto ao fato de a gramática ser a linha de conduta, ser o meio necessário para que os falantes a utilizem e consigam atingir o fim, sendo este o bem falar e o bem escrever. Para ele, a gramática disciplina a linguagem buscando conseguir o que se considera como ideal.

Segundo o gramático Rocha Lima (1997, p. 5, 6),

Gramática normativa é uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o “uso idiomático”, dele induzindo, por classificação e sistematização, as *normas* que em determinada época, representam o ideal da expressão correta.

Rocha Lima observa que a gramática, segundo suas concepções, tem a função de codificar, de modo estanque, as utilizações da língua. Tem-se a ideia da padronização e da não aceitação das utilizações que sejam distintas dessas idealizações.

Para Cipro Neto e Infante (2008, p. 14), gramáticos normativistas,

Originalmente, gramática era o nome das técnicas de escrita e leitura. Posteriormente, passou a designar o conjunto das regras que garantem o uso modelar da língua – a chamada **gramática normativa**, que estabelece padrões de certo e errado, correto e incorreto, para as formas do idioma. Gramática também é, atualmente, a descrição científica do funcionamento de uma língua. Nesse caso, é chamada de **gramática descritiva**.

Embora os autores destaquem a existência da gramática descritiva, em seu livro não se percebe trabalho voltado a tal descrição; é mantido somente o ensino das normas, das padronizações.

Com base em Possenti (1996) e Travaglia (2009), pelo menos três conceitos são considerados relevantes, sendo: a gramática normativa (ou prescritiva), a

descritiva e a internalizada. Para os autores, que convergem quanto a esses conceitos, gramática normativa é o conjunto de regras a serem seguidas. Ela também pode ser denominada gramática prescritiva porque prescreve o que e como fazer. A gramática descritiva tem a função de explicar as línguas como elas são utilizadas pelos falantes; é a gramática dos linguistas, por exemplo. A última das três citadas, denominada gramática internalizada, é aquela que o falante domina desde que aprende a se comunicar, apresentando variações que podem ser regionais, por faixa etária, gênero, profissão e idade, ou seja, são os pertencimentos da língua, pois todos os falantes a tem, sem necessidade da escola para utilizá-la.

Especificadas, então, as interfaces do conceito de gramática, entendemos que esses conceitos vão ao encontro de nossa proposta, porém, são contraditórios ao que é preconizado em sala de aula quando se trabalha com a gramática, haja vista não se considerarem as duas últimas facetadas apresentadas, ou seja, a descritiva e a internalizada. O conceito que, seguramente, figura em boa parte das aulas de português, e especialmente nos livros didáticos destinados à Educação Básica, é o da gramática normativa.

Há um distanciamento entre as gramáticas tradicionais e as gramáticas do português brasileiro, as chamadas gramáticas descritivas, elaboradas a partir do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil — Projeto NURC⁹ — por autores como Evanildo Bechara (1999)¹⁰, Ataliba Teixeira de Castilho (2010)¹¹, Mário Perini (2010)¹², Marcos Bagno (2011)¹³, Maria Helena de Moura Neves (2011)¹⁴ e José Carlos de Azeredo (2014)¹⁵, por exemplo. Elas são gramáticas contemporâneas e representam a trajetória histórico-epistemológica e o seu impacto nas ações escolares. São contribuições de autores tradicionalistas, funcionalistas e formalistas para os estudos da língua portuguesa.

O objetivo principal dessas gramáticas é, de acordo com Azeredo (2014, p. 26), estabelecer “um ponto de equilíbrio entre a tradição e a renovação”. Os autores examinam e descrevem o funcionamento da língua portuguesa brasileira

9 O projeto NURC teve início em 1969 e foi desenvolvido em 5 cidades brasileiras. Tem por objetivo descrever os padrões reais de uso na comunicação oral adotados pelo estrato social constituído de falantes com escolaridade de nível superior.

10 *Moderna gramática portuguesa*, 1999.

11 *Nova Gramática do português brasileiro*, 2010.

12 *Gramática do português brasileiro*, 2010.

13 *Gramática pedagógica do português brasileiro*, 2011.

14 *Gramática de usos do português*, 2011.

15 *Gramática Houaiss da língua portuguesa*, 2014.

contemporânea, também denominada português brasileiro (PB)¹⁶, ou seja, a língua viva, utilizada pelos falantes nativos brasileiros. São destinadas a estudantes e professores universitários, especialmente aos dos cursos de Letras. São diferentes, por exemplo, das gramáticas normativas, que têm por objetivo prescrever regras a serem seguidas e que mantêm as normatizações apresentadas há séculos pelos gregos.

As gramáticas normativas desconsideram as variações que existem e também não dão conta de explicar todas as ocorrências da língua. São apresentados, costumeiramente, exemplos específicos para atender à teoria que está exposta há muito tempo. A gramática normativa não leva em consideração que determinada palavra, em dado momento, é advérbio, e em outro pode vir a ser substantivo, por exemplo. São feitas classificações, enquadramentos, e não se atenta ao contexto da língua viva. Outra menção possível, exemplificando, é o fato de denominar certas palavras como sinônimos quando, no real contexto, não o são, pois a língua em uso é muito abrangente. Ainda, à classe de palavras especificada como verbos, não é dada, na GN, a devida atenção, e, por isso, não se permite ampliar o seu ensino e a sua aprendizagem. Muitos são os exemplos que aqui poderiam ser mencionados sobre as fragilidades da gramática normativa.

Conforme expõem Cipro Neto e Infante (2008, p. 3), na apresentação de sua gramática, “procuramos, uma vez mais, elaborar uma obra de estudo e consulta que possa servir de referência”. A nosso ver, nessa proposta, a palavra “referência” evidencia a intenção de constituir uma base para ser reproduzida mecanicamente pelos usuários da língua sem que haja reflexão sobre ela. De ser o próprio manual de consulta cujo conteúdo exposto deve ser copiado para que todos falem igual, falem bem, de acordo com a norma tida como padrão, como culta.

Percorrendo os mesmos caminhos das gramáticas normativas estão os livros didáticos, que, embora, teoricamente, seus autores assumam um posicionamento crítico, reflexivo, embasados em teóricos da linguística, na prática, distanciam-se delas. Essas obras acabam reeditando exatamente o que está exposto na gramática, não oferecendo aos professores e alunos a possibilidade de mudança, tão necessária.

Destacamos a menção do linguista Ilari (1989, p. 76):

16 PB – Português Brasileiro. Nomenclatura utilizada para identificar a língua brasileira atual, viva e usual pela maioria dos falantes nativos.

Não devemos aceitar que esse estado de coisas seja da exclusiva responsabilidade dos autores de livros didáticos. Muitos são despreparados, mas muitos contam com uma longa prática pedagógica e com uma formação científica exemplar. Um peso muito grande a favor do ensino gramatical deve-se, a meu ver, às editoras, que pressionam o autor no sentido de produzir livros “aceitáveis” para o professor secundário. Numa ótica puramente comercial, os editores sabem que o livro aceitável é o livro que não inova: de fato, o professor secundário não tem habitualmente condições de formação e de trabalho para atuar como agente de inovação; aceita a dependência do livro didático, mas exige em contrapartida um livro didático que ele possa dominar completamente, o que implica habitualmente restringir seus objetivos e suas estratégias a um mínimo. Eu diria que esse mínimo é o da experiência que ele próprio teve *como aluno*.

Por tempos, nas aulas de Língua Portuguesa, o que se tinha como instituído era o ensino da gramática normativa, ou seja, repassavam-se as normas, impostas naquele manual específico, as quais deviam ser seguidas para não se cometerem “erros” ao falar ou ao escrever. Havia muitos problemas porque não era fácil aprendê-las, inclusive pela quantidade, e porque havia muitas exceções. Também, a falta de contexto permitia considerações questionáveis quanto à sua relevância, pois não se percebiam relações sociais, interações efetivas.

A partir dos estudos da linguagem num viés científico/descritivista, destacando-se a década de 70, evidenciaram-se novas definições e novos apontamentos sobre o termo “gramática”, que passou a ser entendido, a partir das contribuições de Geraldi e Travaglia, como já exposto, sob as visões normativa e descritiva, com grandes considerações sobre a gramática internalizada. Contudo, pelo fato de o ensino ainda ser igual em muitas aulas desta época, as mesmas inquietações com relação às dificuldades no aprendizado, quanto à relevância do ensino de normas, tão somente, prevalecem até os dias atuais. Conforme apresentado anteriormente, essas gramáticas trazem em seu bojo diferenças tanto de conceito quanto de significado e uso e são fontes de pesquisa para os estudiosos da linguagem.

Ainda é marcante a presença da gramática normativa, no contexto escolar, figurando nas propostas dos livros didáticos. No entanto, a descrição dos fenômenos da língua tem tido espaço significativo, especialmente no meio universitário e com os pesquisadores linguistas. Também, por considerar a particularidade de cada falante, por respeitar os seus modos de fala, a gramática internalizada tem recebido atenção dos pesquisadores e respeito a sua especificidade.

Considerando essas reflexões, remetendo-nos à gramática, apresentamos um pouco da história quanto à sua origem. De acordo com Gurpilhares (2004, p. 43 - 45)

Foi na Grécia, por volta do séc V a.C., que se iniciaram [...] os estudos lingüísticos que [...] constituem o que no ocidente se tem chamado “gramática tradicional”¹⁷. [...] Os analogistas¹⁸ esforçam-se por estabelecer modelos de referências para classificar as palavras regulares, nascendo aí o termo “paradigma”, incorporado à gramática. Coube também a Platão a distinção clara entre “substantivos e verbos”. Segundo ele os substantivos funcionavam como sujeitos de um predicado, e os verbos como termos que expressam a ação ou afirmam a qualidade. Diz-se que essas definições estão associadas à distinção sujeito/predicado. Tais definições foram feitas sobre fundamentos lógicos, isto é, como constituintes de uma proposição, ou seja, sujeito é aquele de que se afirma; atributo é o que afirma; a ligação é o verbo. Sendo assim, a estrutura do juízo, como associação predicativa de dois conceitos serviria de base à definição do objeto da sintaxe. A Aristóteles deve-se [...] a criação das “categorias de pensamentos” [...] que deram origem às partes do discurso as quais chamar-se-iam, posteriormente, categorias gramaticais e finalmente classes de palavras. Assim: substância/substantivo, ação/verbo relação/conjunção. A partir da escola estoica [...] a língua passou a ser tratada em obras independentes¹⁹. [...] O período dos alexandrinos se destacou dos dois anteriores exatamente nesse ponto: sua preocupação com a língua era literária [...] e seu estudo lingüístico era parte de seu estudo literário²⁰.

17 De acordo com Gurpilhares (2004, p. 43 – 45), o estudo gramatical na Grécia antiga pode ser visto como constituído de três períodos principais: (1) o que se iniciou com os filósofos pré-socráticos e os primeiros retóricos, e continuou com Sócrates, Platão e Aristóteles; (2) o período dos estoicos; e (3) o período dos alexandrinos. No primeiro período, a língua não era uma preocupação independente, encontrando-se esparsa na obra de cada pensador do período. A informação que se tem dos filósofos pré-socráticos, os primeiros retóricos e Sócrates, é indireta. Quanto a Platão, escreveu um diálogo (*Crátilo*) todo dedicado a questões lingüísticas. Nesse diálogo ele debate a questão da origem da língua e trata da controvérsia entre naturalistas e convencionalistas[...] De qualquer modo não escreveu nenhum compêndio gramatical. Quanto a Aristóteles, tampouco escreveu um tratado sobre a língua, e seu pensamento lingüístico está esparso em sua obra retórica e lógica.

18 Os que acreditavam ser “natural” a relação entre o significado da palavra e sua forma, foram chamados de naturalistas, e os que acreditavam ser uma relação “convencional”, foram chamados convencionalistas. Essa disputa prolongou-se por séculos, evoluindo, mais tarde, a partir do século II a.C. para a discussão sobre até que ponto a língua é regular. A palavra grega para regularidade era “analogia”, e para irregularidade, “anomalia”. Daí nova disputa entre analogistas x anomalistas.

19 Para os estoicos, os estudos lingüísticos eram partes da filosofia. [...] Trataram eles da pronúncia, da etimologia e da gramática (classes de palavras e paradigmas flexionais) [...] privilegiando o estudo gramatical, mas sem estar interessados na língua em si mesma: como filósofos, a língua era para eles [...] a expressão do pensamento e dos sentimentos e é nessa perspectiva que era investigada.

20 Dois fatores contribuíram para [...] estudar a língua como parte dos estudos literários: (1) o desejo de tornar acessíveis aos contemporâneos as obras de Homero, e (2) a preocupação com o “uso correto” da língua (pronúncia e gramática) a fim de preservar o grego clássico de corrupções.[...] Foi nesta época que se codificou a chamada gramática tradicional do grego: nos séculos III e II a.C., os sábios de Alexandria escreveram glossários e compêndios gramaticais. [...] Essas primeiras gramáticas, ainda incompletas e pouco sistemáticas, baseadas na língua escrita, tinham os dois objetivos citados acima: (1) elucidação da língua dos textos literários arcaicos, e (2) proteção do grego clássico, que devia ser resguardado de corrupções, surgindo daí a noção do certo x errado.

No que diz respeito aos conceitos, iniciemos por Saussure (2004 [1916], p. 07), que, em relação à língua e seus fatos, aponta:

Começou-se por fazer o que se chamava de “Gramática”. Esse estudo [...] é baseado na lógica e está desprovido de qualquer visão científica e desinteressada da própria língua; visa unicamente a formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas; é uma disciplina normativa, muito afastada da pura observação e cujo ponto de vista é forçosamente estreito.

De acordo com as informações disponíveis em *sites* específicos, Reis (2013) destaca que Noam Chomsky, em meados do século XX, concebeu a teoria da Gramática Universal (GU), baseada em princípios comuns a todas as línguas, ou seja, a linguagem é inata e nosso cérebro está programado para, aos poucos, processar os dados que são fornecidos pelo ambiente, organizando a gramática da nossa língua. Contudo, essa visão foi bastante criticada, haja vista nossa cognição ter tido uma visão meramente mecânica.

Para Possenti (1996, p. 63, 64) “a palavra gramática significa ‘conjunto de regras’”. Porém, o autor destaca esse tal conjunto de regras de três formas distintas sendo: “1) conjunto de regras *que devem ser seguidas*; 2) conjunto de regras *que são seguidas*; e 3) conjunto de regras *que o falante da língua domina*”, e complementa com a seguinte explicitação:

As duas primeiras maneiras de definir “conjunto de regras” dizem respeito ao comportamento oral ou escrito dos membros de uma comunidade linguística, no sentido de que as regras em questão se referem à organização das expressões que eles utilizam. [...] A terceira maneira de definir a expressão refere-se a hipóteses sobre os aspectos da realidade mental dos mesmos falantes.

Ainda de acordo com Possenti, essas três definições do conjunto de regras relacionavam-se as três concepções de gramáticas já destacadas.

Segundo Perini (2006, p. 32):

O estudo da gramática é parte da formação científica dos alunos; que trata da descrição, interpretação e compreensão de um aspecto do universo social que nos cerca; e, principalmente, que é um corpo de conhecimentos em constante revisão, sujeito a crítica, acréscimos e refutações. Uma gramática, enquanto descrição de uma língua, é na verdade um conjunto de hipóteses, mais ou menos bem fundamentadas. O mínimo que se pode fazer é conhecer a argumentação que está por trás da descrição proposta; sem isso, não se está estudando gramática. Em outras palavras, não se pode estudar gramática sem ao mesmo tempo fazer gramática. Por isso, considero negativa a adoção [...] de uma nomenclatura para a gramática.

Esse posicionamento do autor é encontrado em sua obra que, segundo ele, propõe-se ser uma maneira nova de descrever a estrutura do português, com novidades inclusive aos estudiosos da gramática.

Conforme fala, para que haja formação científica dos alunos, na escola, é necessário o ensino da gramática. Contudo, destaca que o conteúdo deve sempre ser revisto para que as alterações necessárias sejam efetivadas, pois, desse modo, acontecerá o estudo da gramática, uma vez que, sem o efetivo estudo, tem-se somente a nomenclatura gramatical.

De acordo com Antunes (2007, p. 26):

Gramática abarca todas as regras de uso de uma língua. Envolve desde os padrões de formação das sílabas, passando por aqueles outros de formação de palavras e de suas flexões, até aqueles níveis mais complexos de distribuição e arranjo das unidades para a constituição das frases e dos períodos. Nada na língua, em nenhuma língua, escapa a essa gramática. Por isso é que se diz que não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua. Ou, ninguém aprende uma língua para depois aprender a sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso.

Antunes destaca que, ao se falar em gramática, se pode falar das regras quanto ao funcionamento, das regras vinculadas às normas, de gramáticas normativas, gerativas, estruturalistas, funcionalistas ou tradicionais, de uma disciplina escolar e um livro intitulado gramática. São todas coexistentes, mas cada qual tem sua particularidade.

De acordo com as Diretrizes, PARANÁ (2008, p. 40), fazendo um recorrido histórico acerca da disciplina de Língua Portuguesa e seu ensino no Brasil, com os jesuítas, a abordagem “limita-se, nessa época, às escolas de ler e escrever. Nos cursos chamados secundários, as aulas eram de gramática latina e retórica, além do estudo de grandes autores clássicos”.

Passando por outros períodos e moldes, a exemplo da Lei nº 5692/71, que dispôs sobre o ensino voltado à qualificação para trabalho, ainda segundo as DCE, PARANÁ (2008, p. 44), “na década de 70, outras teorias a respeito da linguagem passaram a ser debatidas, entre elas: a Sociolinguística; a Análise do Discurso; a Semântica; e a Linguística Textual. Dessas teorias resultou o questionamento sobre a autoridade e a eficácia das aulas de gramática no ensino”. Essas reflexões contribuíram, de acordo com as DCE, PARANÁ (2008, p. 46), para a “reestruturação do ensino de 2º grau, datado de 1988, e do Currículo Básico, de 1990, que considera-

vam ‘o ensino da língua, cristalizado em viciosas e repetitivas práticas que se centram no repasse de conteúdos gramaticais’”.

Essas proposições assinalaram para a construção do próprio documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, PARANÁ (2008, p. 48), que prevê “uma proposta que dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva”, distanciando-se do ensino de gramática normativa, descontextualizada e repetitiva.

Para Travaglia (2009, p. 24, 27, 28), é necessário saber o que se entende por gramática, que, para ele, como já mencionado, tem três sentidos:

No primeiro, a *gramática* é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente. [...] A segunda concepção de gramática é a que tem sido chamada de **gramática descritiva**, porque faz, na verdade, uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. A **gramática** seria então “um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método”. [...] A terceira concepção de gramática é aquela que, considerando a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado, percebe a *gramática* como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar. (grifos do autor)

Os linguistas Possenti (1996), Antunes (2007), Travaglia (2009), Perini (2010) e Geraldi (2011), citados nesta dissertação, coincidem no que concerne ao posicionamento frente às definições de gramática.

Na obra de Perini (2010, p. 22, 23), sua nova proposta de gramática, encontramos o seguinte posicionamento:

Em geral se entende [...] que as gramáticas usuais oferecem uma descrição completa da estrutura da língua. [...] a lista de tópicos é mais ou menos a mesma nas gramáticas de 1949 e nas de 2009. Desse modo, os estudos gramaticais tradicionais tendem a passar a imagem de uma disciplina basicamente “pronta”, com no máximo alguns pontos ainda controversos a acertar. Essa imagem é seriamente inadequada. A estrutura de uma língua é muito mais complexa do que geralmente se imagina. [...] a área de incerteza é extremamente ampla, e é de esperar que novos resultados venham com frequência interferir nas gramáticas, mesmo as mais atualizadas. [...] Nenhuma descrição gramatical pode, portanto, ter a pretensão de ser completa ou definitiva. [...] Não existe gramática completa e definitiva de língua nenhuma. [...] fatos complexos requerem uma descrição complexa, e qualquer outra saída acarreta a transmissão aos alunos de uma imagem falsa do fenômeno estudado.

Sob o ponto de vista do autor, a linguística é uma ciência viva e que está sempre em desenvolvimento, ao contrário da gramática, por exemplo, com seu conjunto de regras para serem aplicadas. Estas, há muito estabelecidas, por não mudarem, não se adaptam à realidade, à língua viva, pois ela é mutante e bastante variável. Ainda conforme Perini, nem sempre a mesma regra vale para casos aparentemente iguais. Aí estão as inadequações consideradas “extremamente sérias”.

Azeredo (2014, p. 29) afirma que,

Entre os objetivos do estudo da linguagem está, portanto, a descoberta dos mecanismos e procedimentos que utilizamos tanto para produzir os sinais sonoros e gráficos que constituem nossos discursos quanto para atribuir-lhes sentido. Uma parte desses mecanismos e procedimentos recebe o nome de **gramática**, tanto na acepção de ‘conhecimento intuitivo e prático da língua’ que qualquer usuário possui, quanto na acepção de descrição formal desse conhecimento mediante uma terminologia especializada. Ao estudarmos uma língua com o objetivo de explicitar a **gramática** na segunda acepção [...] baseamo-nos necessariamente em um modelo teórico. [...] O modelo teórico que se adota para descrever o português compreende, por exemplo, a ideia de classes de palavras, como **adjetivo**, **verbo** e **preposição**; as noções funcionais de **sujeito** e **objeto**; a oposição entre **pretérito perfeito** e **pretérito imperfeito**; os conceitos de **sílabas tônicas** e **sílabas átonas**; a distinção entre **frase declarativa** e **frase imperativa**, entre diversos outros conceitos. Nenhum modelo pode ser rígido, mas sempre precisa ser concebido como uma forma homogênea e coerente.

Bechara (2014, p. 19, 20) destaca que “o termo *gramática* é polissêmico”. Segundo ele, interessam dois conceitos: “(a) *gramática descritiva* e (b) a *gramática normativa ou prescritiva*. [...] Isto significa que a primeira disciplina mostra “como a língua funciona” e a segunda “como a língua deve funcionar”.

Assim, notamos que os conceitos e os entendimentos são bastante divergentes, especialmente entre gramáticos e linguistas, fato este que também contribui para a dificuldade no ensino. Os livros didáticos, na maioria das vezes, só contemplam uma delas, notadamente aquela à qual estão sendo destinadas as maiores críticas por não considerar a língua viva, por isso mutante, e com viés interacionista.

Há muitos estudos que auxiliam e contribuem no trabalho do professor em sala de aula. Porém, muitas dificuldades estão presentes no cotidiano escolar, seja por inadequações teóricas, hábito, comodismo, tradição, princípios da instituição de ensino, inabilidade do docente, falhas na formação inicial e continuada, medo das mudanças ou por seguir à risca o material didático oferecido. Tais fatores contribuem

para que o ensino esteja tal qual é evidenciado, ou seja, em crise, carecendo de mudanças.

Não desconsideramos, em hipótese alguma, o trabalho com a gramática, aliás, a consideramos como base para as discussões sobre a variação. O professor deve saber lidar com a prescrição, a descrição, com as relações de poder e considerar o sociointeracionismo, sabendo dosá-las para alcançar seus objetivos pedagógicos e contribuir com a formação dos seus alunos.

3. ESTUDO DOS VERBOS

Neste capítulo, apresentamos definições e exemplificações quanto à utilização do verbo nas gramáticas tradicionais e também o posicionamento dos teóricos da Sociolinguística. Por fim, apresentamos como o ensino do verbo é proposto no livro didático por nós analisado. Antes, porém, apresentaremos concepções sobre as classes de palavras, haja vista o verbo ser uma delas.

3.1 As classes de palavras

Nossos enunciados verbais são sempre construídos a partir de palavras; estas têm classificações gramaticais diversas e cada uma delas tem sua utilidade e função nos atos discursivos.

De acordo com Gurpilhares (2004, p. 45)

Quanto às classes de palavras, observe-se que foram criadas paulatinamente, são o resultado de contribuições de vários estudiosos em diferentes épocas. Para a conceituação das classes de palavras, os gregos utilizavam uma mistura de critérios: semânticos, sintáticos e morfológicos, o que ainda caracteriza nossas gramáticas.

Considerando serem “palavras”, observando os critérios já expostos pelos gregos e não perdendo de vista a sua função social, remetemo-nos a Garcia (1973, p. 140), o qual destaca que “as palavras são elos numa cadeia de idéias e intenções, interligadas umas às outras por íntimas relações de sentido: dissociá-las da frase é desprovê-las de significado”.

Por mais importantes que sejam as palavras, sozinhas elas são desprovidas de sentido. Faz-se necessário o contexto para que cumpram com suas funções sociais.

Os gramáticos Cipro Neto e Infante (2008, p. 16) explicitam que a “morfologia estuda as palavras e os elementos que as constituem. Analisa a estrutura, a formação e os mecanismos de flexão das palavras, além de dividi-las em classes gramaticais”.

Na parte específica destinada à morfologia, os autores Cipro Neto e Infante (2008, p. 73) dizem que “sabemos que a morfologia estuda a estrutura, a formação, a classificação e as flexões das palavras”. Existe na obra, até chegar ao capítulo que inicia a apresentação da primeira classe de palavras, uma sequência de conceitos e definições sobre a estrutura e os processos de formação das palavras, mas nenhuma explicação relativa ao significado e ao porquê.

A título de exemplo, ainda na gramática de Cipro Neto e Infante (2008), o capítulo se inicia com os morfemas: sua classificação; estudo dos morfemas ligados às flexões das palavras; o processo de formação; o estudo da derivação; prefixos e sufixos. Como apresentado, somente são destacados conceitos, exemplos e exercícios; há poucos textos e os que têm são pretextos para que prevaleça a normatização; não há contexto. Após, há o estudo da composição e, na sequência, apresenta-se a primeira classe de palavras, o verbo, que segue a mesma organização. É prática apresentar conceito, exemplo e exercício.

Como exposto, a morfologia é iniciada à página 73 e segue até a página 125; nelas, há todas essas indicações de conteúdo. Para estudo, são apresentados dois textos com intuito de comprovar as especificações do processo de origem e forma-

ção das palavras, mas não há, como já registrado, propostas de análise e de reflexão.

Para o linguista Perini (2010, p. 290, 291), “uma classe se caracteriza pelo potencial funcional das palavras que a formam, ou seja, pelo que as palavras podem ser — as funções que elas podem ocupar nas estruturas da língua. Uma classe é o conjunto das formas que têm o mesmo potencial funcional”.

Em outra obra, Perini (2006, p. 307, 308, 309) convida-nos à reflexão quando expressa:

Vamos refletir sobre o que significa colocar duas ou mais palavras na mesma classe. A primeira vantagem de se definir classes é que se torna possível fazer afirmações gramaticais com o máximo de economia. Se não colocássemos *palavras* na mesma classe, teríamos que repetir a informação. [...] Se as colocarmos todas na mesma classe, poderemos fazer nossa afirmação única no lugar de milhares de afirmações idênticas separadas. Além disso, poderemos descobrir que há outras afirmações gramaticais que valem exatamente para essas mesmas palavras – ou seja, para essa mesma classe. [...] Qualquer classificação (gramatical ou não) se faz em função de objetivos. (grifo nosso)

Segundo Perini, as palavras que são da mesma classe aceitam, em determinadas situações, como é o caso, por exemplo, dos verbos regulares, de primeira conjugação e no presente do indicativo, as mesmas regras e as mesmas terminações. Também explica que palavras classificadas como substantivos, por exemplo *menina* e *escola*, podem ser sujeito de uma oração. Por fim, ressalta que, de acordo com os objetivos de fala, as classificações serão diferentes; por exemplo, o vocábulo *não* que ora será advérbio de negação, ora poderá ser substantivo.

De acordo com Azeredo (2014, p. 144):

Uma classe de palavra é a soma de três propriedades: A) um modo de significar, B) um conjunto de características formais e C) uma posição estrutural no interior da oração. O aspecto ‘A’ corresponde à sua natureza lógico-semântica ou semiótica, o aspecto ‘B’ diz respeito ao seu perfil morfossintático e o aspecto ‘C’ se refere ao seu contexto sintagmático.

Essas três propriedades podem ser exemplificadas. O modo de significar equivale às classes às quais as palavras pertencem, dependo de suas categorias. Para Azeredo (2014, p. 134), essas categorias são “(a) seres/entidades, (b) ações/processos, (c) propriedades/atributos”. Ou seja, palavras como *telefone*, *velho*, *preto*, *está*, *mesa*, *tocando*, são classificadas de acordo com a classe de palavra pertencente, levando-se em consideração a categoria. Assim, *telefone* e *mesa* fazem

parte da categoria (a), pois são substantivos; *está* e *tocando* pertencem à categoria (b), pois são verbos; e *velho* e *preto*, categoria (c) porque são adjetivos. Tais classificações são possíveis se considerarmos as referidas palavras em uma oração do tipo *o telefone velho e preto está sobre a mesa tocando*, ou com posições sintáticas diferentes, mas sem alterar o contexto, pois *preto* e *velho*, por exemplo, podem ser classificados como substantivos, passando a pertencer à categoria (a), caso haja utilização como *o velho* — referindo-se a idoso — *está à mesa* ou *o preto* — referindo-se ao homem de cor negra — *está tocando*.

O conjunto de características formais do verbo, conhecido como categorias morfossintáticas do português são, de acordo com Azeredo (2014, p. 136), “pessoa, gênero, número, modo, tempo e aspecto”. A este último, que se refere à duração do processo verbal, a gramática normativa dispensa pouca ênfase.

No exemplo: *os garotos batiam uma bola ontem quando o pai os chamou*, estão destacadas as tais categorias, apresentando os morfemas lexicais e os morfemas gramaticais, ou seja, sentido e organização estrutural da língua, respectivamente.

Em relação à posição estrutural no interior da oração, isto é, o contexto sintagmático, nota-se que a gramática tradicional não a reconhece, pelo menos explicitamente, tanto que aceita sujeito e predicado como termos essenciais da oração. Para definição do sujeito, é preciso conhecer o seu lugar sintático, a sua função no espaço da oração. Ainda de acordo com Azeredo (2014, p. 146), as diversas classes que ocupam lugar na oração são diferenciadas “por suas características combinatórias e pela posição que ocupam na hierarquia gramatical interna da oração”. Essas explicitações são pouco exploradas pelas gramáticas normativas.

As classes de palavras têm funções destacáveis. Contudo, importa saber que, desenvolvendo um trabalho para domínio tão somente da metalinguagem, as palavras não terão seu valor efetivo e os alunos não terão o domínio das práticas necessárias com vistas ao domínio linguístico em seus enunciados e nas suas interações sociais.

As atividades epilinguísticas, ou seja, as atividades de reflexão e análise linguística, são mais significativas para o trabalho efetivo com as classes de palavras, uma vez que a elas dão significado, pois trabalhá-las isoladamente, sem contexto, não atende às propostas interacionistas, reflexivas, dialógicas e sociodiscursivas. É esse trabalho que intencionamos para a classe de palavras *verbo*.

3.2 Concepções de verbo e as discussões teóricas.

Não há como pensar no ensino do *verbo* sem pensar em rever conceitos, aplicações e exercícios ou sem retomar o modo como é apresentado no livro didático e sob qual perspectiva é ensinado em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa.

De acordo com Sella (1999, p.73), “os conceitos do termo "verbo" têm sua origem no mundo grego. Platão é apontado como o primeiro a fazer uma distinção entre um componente nominal (*ónoma*) e outro verbal (*rhêma*)”.

O conceito de verbo apresentado no livro didático de Brugnerotto e Tavares (2012, p. 205) é o seguinte: “palavras que são usadas para indicar ações recebem o nome de verbos. Além de ação, os verbos podem expressar: fenômeno meteorológico ou da natureza e estado”.

A explicação acima pode ser encontrada nos manuais tradicionais. Também, é frequente encontrar a ideia usual sobre o *verbo*, em linhas gerais, ser considerado como a palavra que pode ser flexionada em número, pessoa, modo, tempo e voz e que indica ação, estado e fenômeno meteorológico. Esse conceito é redutor, pois omite as outras possibilidades de sentido existentes.

Ao se ensinar coerente e significativamente classes de palavras, há como levar em consideração as oportunidades, as possibilidades que estão sendo apresentadas aos alunos. Dentre essas classes, como já explicitado anteriormente, os verbos têm relevância. Melo (1976, p. 157) explica:

O verbo é uma das palavras mais importantes, senão a mais importante do discurso. Forma, com o substantivo, a sub-classe das ‘palavras nocionais’, que se referem a coisas existentes no mundo extra-linguístico. Normalmente, ele indica ação, estado, mudança de estado, mas sempre em movimento, supondo um antes e depois, ainda que muito vagos, indefinidos e indefiníveis. Daí porque hoje se dá, como característica do verbo, ser ele designador do processo.

Em sua *Nova Gramática do português contemporâneo*, Cunha e Cintra (1985, p. 367) afirmam que:

Verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo. O verbo não tem, sintaticamente, uma função que lhe seja privativa, pois também o substantivo e o adjetivo podem ser núcleos do predicado. Individualiza-se, no entanto, pela função obrigatória de predicado, a única que desempenha na estrutura oracional.

Cunha e Cintra destacam que, ser predicado, é a função obrigatória do verbo. Este, estabelece ligações entre sujeito e verbo e entre verbo e complemento(s). Predicado é o termo essencial na oração. É tudo o que se refere ao sujeito. A estrutura se forma em torno do verbo.

Do mesmo modo, o gramático Rocha Lima (1997, p. 122) considera que:

O verbo expressa um fato, um acontecimento: o que se passa com os seres, ou em torno dos seres. É a parte da oração mais rica em variações de formas ou acidentes gramaticais. Estes acidentes gramaticais fazem que ele mude de forma para exprimir cinco idéias: modo, tempo, número, pessoa e voz.

Ou, ainda, como Cipro Neto e Infante (2008, p. 127), quando indicam que “verbo é a palavra que se flexiona em número, pessoa, modo, tempo e voz. Pode indicar ação, caráter de estado, fenômeno natural, ocorrência, desejo e outros processos”.

Parecem-nos amplas e passíveis de crítica essas menções. A indicação do “pode indicar [...]”, expressa pelos últimos gramáticos destacados, não vem seguida da explicação de quando, como e porque acontecerá; em quais casos, como se dará o fato, qual será a distinção, o que acontece a partir daí e como deverá ser considerado; não há exemplificações dessas possibilidades linguísticas pertencentes aos verbos. Também, há a indicação de “outros processos” e não há explicitação acerca do que se trata, do que é ponderado, pelos autores, como sendo esses outros processos e o seu porquê. Remetemo-nos também ao termo “acidente gramatical”, utilizado por Rocha Lima, que significa pelo menos a necessidade de considerar que o conceito de verbo, o quadro de conjugação verbal, a noção de tempo e modo carecem de reflexão teórica aplicada ao ensino.

Na busca por rebater e refutar os conceitos presentes nas gramáticas que apresentam o conjunto de regras a serem seguidas, sem análise, reflexão e fora de contexto, é que nos acercamos dos estudiosos da área para contribuir com a proposta deste trabalho e, ao final da pesquisa, com o ensino.

Diferentemente das orientações tradicionais, há teóricos que acenam para características do verbo que destoam principalmente da noção de sujeito e de predicado.

Para este estudo, além das bases teóricas de Chafe (1979), autores como Sella (2010; 1999), Travaglia (1996), Roman (2014; 2007) e Perini (2010), por exemplo, apresentam significativas contribuições relativas ao conteúdo sobre o qual

nos propusemos a dissertar e trazem definições que ampliam a visão quanto ao ensino dos verbos. Os pesquisadores apontam propostas que contribuem para a ruptura do modo tradicional de abordar a gramática, pois retratam o funcionamento do verbo em um patamar científico.

Nossa proposta vai ao encontro dessa perspectiva, pois os autores supracitados entendem que as definições, tal qual foram apresentadas pelas GTs, não atendem integralmente ao conteúdo verbal, uma vez que na oração, mesmo o verbo sendo o elemento central, a indicação prescrita por ele não é sempre equivalente, ou seja, determinadas utilizações indicam diferenças básicas entre as estruturas semânticas. Por isso, às vezes, o mesmo verbo indica estado, às vezes processo e às vezes ação.

Segundo Chafe (1979, p. 97), “numerosos exemplos desse tipo podem ser produzidos, e eles evidentemente demonstram que a influência semântica do verbo é dominante. [...] assim estou tomando a posição de que é o verbo que dita a presença e a natureza do nome, e não vice-versa”.

Ao contrário do que, comumente, se vê, os nomes não são os que têm a maior relevância nas construções, não são dominantes. É o verbo que permite o preenchimento dos espaços vazios, que possibilita a expansão da frase ou da oração.

Por exemplo, se seguidos os preceitos da Teoria das Valências, o verbo é o elemento mais importante na frase ou na oração, pois a partir dele é que se constrói o enunciado. De acordo com Sella (1999, p. 80), “como elemento ‘chave’ da definição de oração, o verbo tem servido de base para o exercício da análise sintática em língua portuguesa, pois propicia, por causa dos laços de subordinação, uma exposição mais evidente do desmembramento da frase”.

Na sequência das discussões teóricas e conceituais, redestacamos Chafe (1979, p. 96):

Minha suposição será a de que o universo conceptual humano total é dicotomizado inicialmente em duas grande áreas. Uma, a área do verbo, engloba estados (condições, qualidades) e eventos; a outra, a área do nome, engloba “coisas” (tanto objetos físicos como abstrações coisificadas). Destas duas, teremos como certo que o verbo é central e o nome é periférico.

De acordo com o autor, diferentemente do que é encontrado na maioria dos manuais de gramática, “verbo” indica mais do que palavra que pode ser flexionada

em número, pessoa, modo, tempo e voz, indicando ação, estado e fenômeno meteorológico: o verbo é que tem centralidade na frase, pois é a partir dele que acontece a expansão. Na maioria dos enunciados, o verbo está presente e a sua natureza é que determinará como deve ser o restante da oração.

Essa centralidade do verbo no enunciado é em virtude da sua significação e também por trazer consigo a dinamicidade e acumular informações, tais como descrito, sobre modo, tempo, número, pessoa, além de aspecto e voz. É por isso que permite o preenchimento dos lugares vazios, garantindo a expansão da oração à direita ou à esquerda. Essa expansão é identificada na Teoria das Valências, por Tesnière, apresentada por Sella (1999). As casas vazias são preenchidas pelos termos chamados actantes, ou seja, as funções sintáticas — sujeito, objeto direto e objeto indireto — que dependem do verbo na sintaxe.

O ensino do verbo no livro didático analisado, embora apresente uma introdução convidativa, declare-se sociointeracionista, proponha o estudo dos gêneros e destaque propostas diversificadas de produção escrita, reflète exatamente o que está posto na gramática normativa, ou seja, contraria seus propósitos anunciados na introdução.

O conteúdo gramatical, neste caso, especialmente o verbo, como sendo aquele que provoca ação e reflexão, que permite interação e domínio discursivo deve nortear a adequação de conteúdos na sala de aula. Travaglia (1996, p. 11) explica que “um ensino de gramática que realmente permita a consecução dos objetivos a que se propõe” deve ocorrer conforme “uma visão interativa da língua”.

Em nosso entendimento, a visão sociointeracionista de língua é essencial para a preparação de material didático que verse sobre reflexão linguística. Também consideramos de igual importância respaldo teórico que ampare o ensino do funcionamento do verbo.

Sarmiento (2005, p. 217), a partir da proposta de uma gramática em textos, expõe que “verbos são palavras variáveis que exprimem ação, estado, mudança de estado ou fenômenos meteorológicos, situando os fatos sempre em relação a determinado tempo”. Ampliando as observações à obra, verificamos que Leila Sarmiento defende a postura do trabalho disciplinar a partir de textos por meio dos quais os conteúdos são apresentados aos alunos e por eles percebidos sem haver, de imediato, a necessidade de conceitualização. Somente após a prática dos exercícios é que se definem conceitos.

No entanto, não se observa ampliação de conceitos e nem distanciamento da postura tida como tradicional, nessa obra que tem o texto como referencial para o trabalho de análise linguística. Ainda assim, se a proposta da autora fosse devidamente apreendida, as gramáticas deveriam ser concebidas como material de auxílio e não como manual metodológico e conceitual.

Perini (2006, p. 319, 320) explica que “uma classe tradicional que se pode considerar bem estabelecida é a dos verbos” e o define como “palavra que pertence a um lexema cujos membros se opõem quanto a número, pessoa e tempo”, acrescentando que “o verbo é a única palavra que pode desempenhar a função sintática de núcleo do predicado”.

Ainda sob a visão de Perini, lexemas são “palavras que se distinguem através de flexão”. Dessa forma, ao lermos, ouvirmos ou falarmos verbos, identificamo-los por sua flexão, sempre igual, de acordo com o tempo e o modo, número e pessoa, conhecida e cristalizada pelos falantes da língua portuguesa. Em outras palavras, ao ouvirmos *fizeram*, *fizéssemos*, *faço*, reconhecemos tais palavras e retemo-nos à conjugação do verbo *fazer*, mais especificamente como sendo: pretérito perfeito — modo indicativo ou pretérito mais-que-perfeito do indicativo, pretérito imperfeito — do modo subjuntivo e presente do indicativo, respectivamente, tudo isso pela flexão adotada, própria de cada palavra, de cada verbo conjugado. Ainda, cabe destacar que, de acordo com os exemplos citados, referimo-nos ao tempo e modo, mas lembramos que podemos nos referir ao número, à pessoa, ao aspecto e a todos eles juntos. Para Perini, são esses traços morfossintáticos que nos permitem identificar os verbos sem dificuldades, o que já não se pode afirmar das demais classes de palavras.

Distante das discussões teóricas e dos bancos universitários e ainda presos às gramáticas tradicionais, muitos professores, em sala de aula, não chegam a tal entendimento nem vão além do que está prescrito nas GNs. Quando se deparam com conceitos a partir dos estudos linguísticos, que explicitam a incoerência da versão tradicional, sentem-se “perdidos” e julgam não saber como reagir diante das novas propostas.

Já em relação ao conteúdo semântico, Roman (2007, p. 47) fala que “o professor depara-se com inúmeros imprevistos quando precisa lidar com a explicitação da estrutura da língua”, e destaca:

[...] objetivamos demonstrar que determinados verbos, em seu sentido estrito, estão atrelados a uma determinada classe aspectual e a um determinado caso semântico. [...] Para demonstrarmos essa hipótese, valemo-nos de alguns verbos que propiciam a polissemia e, em decorrência, geram um uso metafórico.

De acordo com a autora, o aspecto polissêmico e metafórico ocorre porque, muitas vezes, a palavra utilizada assume significações outras de acordo com o contexto em que aparece. Tudo se dá pelo fato de que a língua é viva, deve estar sempre atrelada ao contexto, e o que em determinado momento pode ser verbo, noutro, pode ser substantivo, por exemplo. O mesmo verbo pode indicar ação, em outros momentos pode indicar estado e em outros ainda, processo. Para esse direcionamento, o professor, por exemplo, precisa conhecer bem a língua, estar atento às utilizações das classes de palavras, neste caso, especialmente, ao verbo, e ter como prática o trabalho da análise e reflexão linguística, o que nem sempre é propiciado em sala de aula.

Para esclarecer ainda mais a explicação acima, retomando Elódia Roman (2007, p. 48), destacamos os exemplos aí apresentados com o fenômeno da polissemia, a fim de ilustrar tais considerações e, após, seus apontamentos quanto a eles.

(a) Eu abri a porta do carro. (b) João abriu o consultório às três da tarde. (c) João abriu seu próprio consultório. (d) Uma oportunidade única se abriu para o artista. (e) Maria abriu os olhos para a vida. Em (a) e (b), o verbo assume seu sentido estrito ditado. [...] Nas demais frases percebemos uma conotação polissêmica. Em (c), o sentido de *abrir* remete a uma determinado processo. [...] Em (d), focaliza-se todo um processo que pode contemplar, inclusive, uma caminhada profissional, uma formação acadêmica, uma concorrência conquistada. Em (e), prevalece o sentido metafórico, que abarca, inclusive, percepções, comentários, objeções ou até mesmo comportamentos. [...] O verbo *abrir* proporcionou um leque de derivações lexicais.

Assim, ela afirma que os verbos estão “inseridos numa situação linguística que esta envolve noções de intervalo de tempo”.

Entende-se que, embora tenham sido apresentados exemplos de orações com o mesmo verbo, *abrir*, os conceitos expressos são diferentes, haja vista o contexto de sua inserção/utilização e os próprios enunciados.

Em obra mais recente, tendo em vista as contribuições acerca do verbo com base ainda nos seus estudos, Roman (2014, p. 16) afirma que:

O verbo pode aproximar-se muito do substantivo. É o que ocorre com o infinitivo quando constitui um “nome de ação”. Por exemplo, as formas verbais *dever, poder, saber* e outras tantas, como nomes, podem sofrer a flexão da categoria de número: os deveres, os poderes, os saberes etc. [...] O verbo também pode converter-se em um adjetivo ou em uma oração adjetiva. Isso acontece com a forma nominal, participio. Essa forma, ao ser empregada com valor nominal, não perde as características verbais, o que pode gerar ambiguidade, quando for o caso de identificá-la. [...] tem *estudado*, é *indicado*, está *cozido* etc.

A significação da palavra sempre será determinada pelo contexto. Por isso, o trabalho realizado a partir de palavras isoladas ou frases soltas não propicia reflexão.

Perini (2010, p. 307), ao identificar o verbo, afirma que:

De todas as classes de palavras, o verbo certamente é o mais fácil de reconhecer, por seus sufixos característicos (*andamos, andam, andava, andasse*) e pela relação com os outros membros do seu lexema. Com efeito, o lexema verbal é, de longe, o mais rico da língua, e apresenta características muito peculiares: são palavras que se opõem em tempo, modo, pessoa e número. No PB o lexema verbal é algo simplificado em comparação com o do padrão escrito, mas mesmo assim é bastante complexo.

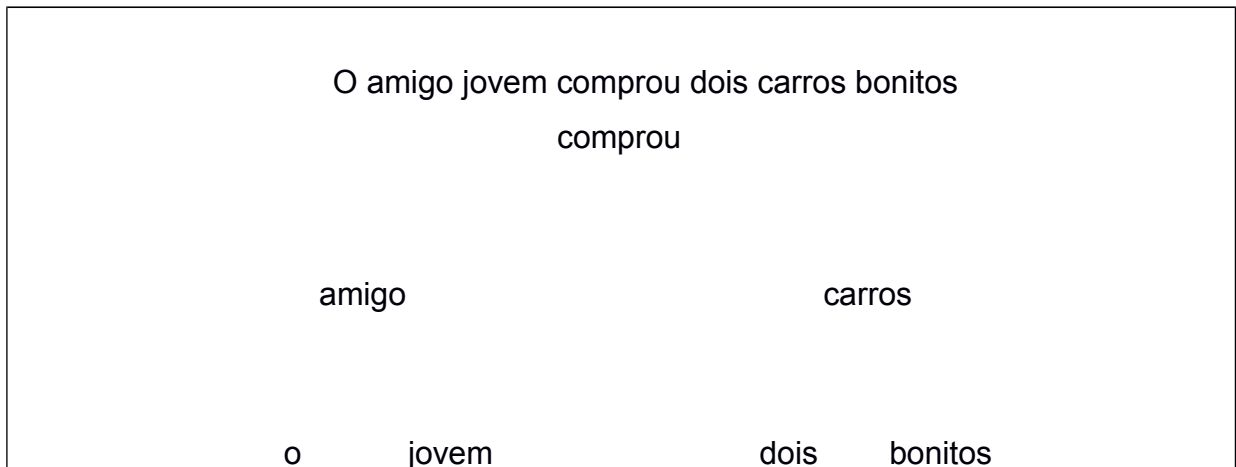
Na mesma obra, Perini (2010, p. 135), referindo-se à valência verbal, cuja teoria tem o verbo como núcleo, ladeado por espaços vazios, unidos para complementar seu sentido, evidencia que:

Se existe uma chave para a sintaxe do português, é o verbo. Quando conhecemos o verbo de uma oração – isto é, seu significado e os complementos com que ele co-ocorre – podemos determinar boa parte da estrutura das orações em que ele figura. Por exemplo, digamos que o verbo da oração é *confiar*: a partir dessa informação podemos prever que haverá um sujeito com o papel temático de Experienciador; e que haverá um complemento governado pela preposição *em*, com papel de Causador da experiência, como em [1] A menina confia em você.

Perini refere-se a uma perspectiva teórica diferente daquela apresentada pelos manuais tradicionais. Tal teoria considera o verbo como elemento central da frase.

Sella (1999), que desenvolveu pesquisa sobre o ensino do verbo, propondo tratá-lo de forma diferente da exposta pelas gramáticas tradicionais, recorre a teóricos que partem do princípio de que o verbo é o elemento ao qual todos os outros termos da oração estão subordinados e apresenta o seguinte exemplo da

centralidade do verbo, segundo a Teoria das Valências, seguindo os passos de Tésnière, nos *Éléments de syntaxe structurale*, publicado em 1967:



Fonte: Adaptado de Sella (1999, p. 126)

Para Sella (1999, p. 126), “nesse exemplo, ‘comprou’ é regente de ‘amigo’ e de ‘carros’. Por outro lado, ‘amigo’ e ‘carros’ são regentes de seus respectivos subordinados, ou seja, de ‘o’ e ‘jovem’, e de ‘dois’ e ‘bonitos’”.

Também, o exemplo evidencia a centralidade do verbo e a possibilidade de expansão da frase à direita e à esquerda, com mais ou menos elementos linguísticos. Assim, a partir do que temos como exemplo, *O amigo jovem comprou dois carros bonitos*, é possível construir a oração como sendo:

- (a) O amigo jovem comprou dois carros.
- (b) O amigo comprou dois carros bonitos.
- (c) O amigo comprou carros bonitos.
- (d) O amigo comprou dois carros.
- (e) O amigo comprou carros.
- (f) O amigo jovem comprou carros.
- (g) O amigo jovem comprou carros bonitos.
- (h) O amigo jovem comprou dois carros.

Tais exemplificações foram possíveis sem mudar, sintaticamente, a alocação dos termos, só seguindo a estrutura exemplar. Contudo, o que é primordial nessa análise é perceber que o verbo, embora os termos, por vezes, tenham sido mantidos ou suprimidos, manteve-se como primordial em todas as possibilidades apresentadas.

Ainda de acordo com Sella (1999, p. 127), “é ao verbo que cabe a posição central da estrutura frasal porque a ele estão ligados elementos básicos (correspondentes, de certa forma, aos termos ‘sujeito’ e ‘objeto’ expostos pela gramática tradicional)”.

Sella apresenta reflexões, dados e contribuições científicas quanto ao verbo e sua centralidade de modo que auxiliam os pesquisadores em seus estudos e que permitem aos professores, ao ensinar o conteúdo verbal em sala de aula, que não o façam de forma simplista, isolada e descontextualizada, haja vista a sua dimensão, pois, como já demonstrado, é uma das mais importantes classes de palavras também por ser abundante em flexões e por nos permitir estudos, análises e desvelamentos das relações sintáticas, semânticas, pragmáticas, conceituais, mórficas e discursivas.

Macambira (1993, p. 17), que apresenta trabalho relevante, uma vez que conjuga, de certa forma, a tendência tradicional e a questão da valência, destaca que:

a classificação das palavras deve basear-se primariamente na forma, isto é, nas oposições formais ou mórficas que a palavra pode assumir para exprimir certas categorias gramaticais – o que se chama flexão, ou para criação de novas formas – o que se chama derivação.

Desse modo, para especificar ainda mais, o verbo será discutido a partir de três aspectos, separadamente, sendo eles: morfológico, sintático e semântico.

O critério morfológico, então, baseia-se na forma que a palavra pode assumir. As palavras são “pertencentes” a diferentes classes, isso acontece a partir do critério morfológico, das categorias gramaticais apresentadas e também a partir das variações de forma. Para exemplificar, o verbo apresenta desinências que demonstram a flexão de tempo (presente, pretérito e futuro), pessoa (primeira, segunda ou terceira), número (singular e plural) e modo (indicativo, subjuntivo e imperativo). Demonstramos a partir do verbo *cantar* na seguinte construção: Tomara que ela *cante* melhor da próxima vez. O tempo verbal é presente; a pessoa é terceira; o número é singular; o modo é subjuntivo.

No critério sintático, a palavra é estudada, levando-se em consideração o contato com as demais formas linguísticas. Contudo, os elementos devem combinar-se mutuamente para que o grupo de palavras seja considerado como sintático, pois, às vezes, é grupal, mas não é sintático. Por exemplo, a oração: *mãe, quero brincar*

com minha prima, é grupal e sintática, ao passo que: *brincar, mãe, prima com minha*, é grupal, mas não é sintática. Também, a função da palavra num sintagma é levada em conta. No caso de se atribuírem palavras às classes, a definição também pode ser feita por um critério sintático.

O critério semântico é baseado no significado, no sentido. É ele quem conduz a descrição, é o ponto de referência. As classes de palavras são estabelecidas por esse critério, observando-se, ainda, o critério mórfico e o extralinguístico.

Como já expusemos, é usual definir o verbo, semanticamente, como a palavra que exprime ações, estados ou fenômenos, mas essa definição não é suficiente uma vez que é preciso sempre relacioná-lo com a questão do enunciado, haja vista a variedade de flexões.

Para nossa reflexão, apresentamos os seguintes exemplos, seguidos de breves comentários. Consideramos, inicialmente, o verbo num viés morfológico, ou seja, a sua forma, ressaltando-se a flexão verbal.

Em CANTAVAM temos:

- cant = morfema lexical;
- a = vogal temática na qual são enquadradas as conjugações de 1ª, 2ª e 3ª pessoas;
- va = indicação de modo, tempo e aspecto;
- m = indicação de número e pessoa.

Além de informações em relação à significação externa da palavra, o morfema lexical ainda nos conduz às suas posições sintáticas. O verbo utilizado indicará:

- o Sujeito (S) – tendo um Sintagma Nominal (SN);
- o Objeto Direto (OD) – tendo ainda um SN;
- o Objeto Indireto (OI) – sendo, desse modo, um Sintagma Preposicionado (SP);
- havendo a possibilidade de OD. e OI – de modo a ter SN e SP;
- e se for Verbo de Ligação (VL) – a cópula – o estado (permanente ou transitório).

Apresentamos os seguintes exemplos:

- (a) O menino cantou a bela canção.
- (b) O menino cantou para o irmão.
- (c) O menino cantou a bela canção para seu irmão.
- (d) O menino está cantando a bela canção ao seu irmão agora.

Com relação à função, ou seja, ao viés sintático, o verbo é considerado como um dos elementos essenciais da oração. Para a teoria das valências, o verbo é o centro da oração e tem espaços vazios a serem preenchidos. Assim, exemplificamos com:

(e) O carro bateu no poste.

Considerando ser o verbo o centro da oração e a expansão tanto à direita quanto à esquerda depender dele, os lugares vazios serem ocupados, a forma verbal *bateu*, permite-nos as seguintes construções:

(f) A mãe bateu na criança.

(g) A visita bateu na porta.

(h) O menino bateu a boca no chão.

(i) O coração bateu forte.

Nos exemplos *f*, *g*, *h* e *i*, a centralidade do verbo é destacada e sua função é significativa. Ainda, com intuito de evidenciar a teoria, podemos, com quaisquer dos exemplos, apresentá-los da seguinte forma:

	bateu	
A mãe		na criança.
A visita		na porta.
O menino		a boca no chão.
O coração		forte.

Fica evidenciada, também, dessa forma, a centralidade do verbo e as possibilidades de expansão e/ou de preenchimento a partir dele.

Já em relação ao sentido, ao viés semântico, o verbo indica os personagens do pequeno drama constantes na frase. Considere-se o exemplo:

(j) José deu um presente para o professor.

Nesta oração, *José* é o agente, *um presente* é o bem transacionado e *para o professor* é o beneficiário.

Note-se que em todos os exemplos apresentados, para que haja significação, não se pode perder de vista os enunciados e os contextos de enunciação. As informações são dadas a partir das situações e os sentidos são atribuídos sempre a partir do contexto.

Verbo é, portanto, um dos elementos principais da frase e tem a condição de direcionar todo o contexto dela. O verbo figura em enunciados produzidos agora, em tempos passados e nas proposições futuras, permitindo uma projeção temporal,

independente do tempo em que foi produzido o enunciado. Em todos esses enunciados sua participação é relevante e, de modo algum, passa despercebido. Aliás, é pelo verbo utilizado que podemos facilmente identificar o tempo dos estados, processos ou das ações realizadas e as intenções apontadas. Destaca-se, desse modo, a relevância atribuída aos verbos.

Nos estudos linguísticos, o verbo toma a posição central na frase e passa a ser estudado de modo mais específico. Na década de 70, a linguística tentou, a partir dos estudos de Bakhtin, do interacionismo proposto pelo Círculo de Bakhtin, revolucionar o ensino da língua. Nos anos 80, Geraldini, com a proposta do sociointeracionismo e com a contribuição do *Texto na Sala de Aula*, abre os caminhos para que os estudos da linguagem cheguem às escolas e às salas de aula, buscando abdicar da referida gramática normativa enquanto ensino de normas.

Este breve percurso histórico ora feito é para explicitar que o ensino preso a normatizações e nomenclaturas, que se pauta na gramática normativa, está, ainda, impregnado nos livros didáticos. Nesse sentido, ponderamos que a linguística se considera revolucionária desde os anos 70, mas o que de fato acontece é que continua tudo igual.

A esse respeito, as DCE, PARANÁ (2008, p. 44), assim indicam:

Apesar das discussões acadêmicas, os livros didáticos continuavam porta-vozes da concepção tradicional de linguagem, reforçando metodologias que não possibilitavam a todos os estudantes o aprimoramento no uso da Língua Materna tanto no ensino da língua propriamente dito, quanto no trabalho com a literatura.

Embora anualmente, desde a época mencionada, desponham análises, indicações, propostas no sentido da desvinculação do ensino da língua do ensino da gramática normativa, mesmo tendo havido avanços, parece-nos difícil que todas essas contribuições cheguem à escola, às salas de aulas e aos alunos.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

4.1 Metodologia

Recorremos ao método qualitativo, pois objetivamos compreender os resultados com base nas reflexões teóricas aplicadas ao objeto em estudo. Tomamos as orientações de Martins (2000, p. 28), para quem a pesquisa qualitativa refere-se a “um estudo para conhecer as contribuições científicas sobre o tema, tendo como objetivo recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas existentes sobre o fenômeno pesquisado”. Efetuamos revisão bibliográfica, com enfoque em autores que contribuem com o ensino do verbo no nível fundamental.

Ressalta-se a proposta de expansão. Para o seu desenvolvimento, que tende ao ensino da gramática de modo contextualizado e por meio da reflexão linguística, estamos seguindo os passos de autores que, como Travaglia (1996), entendem que o ensino da língua portuguesa deve visar principalmente à competência

comunicativa do aluno. Travaglia (2009, p. 17) assim pondera, “isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”.

Optamos pelo Ensino Fundamental, pois a ele se destinam muitas atenções. É um dos níveis do ensino, pode ser gratuito e é obrigatório e, no caso do Fundamental II — também chamado de anos finais, atende estudantes do 6º ao 9º anos.

Alunos que estão no 6º ano do Ensino Fundamental trazem consigo certa dificuldade. A passagem, mesmo que simbólica, de uma fase, onde os alunos ainda tinham somente um professor em sala de aula, que, como em um processo familiar, cuidava deles, para outra que lhes apresenta vários professores ao mesmo tempo, sendo que a cada 50 minutos há uma troca, perdendo-se o tal vínculo familiar, às vezes é bastante árdua, inicialmente. Colaboram para isso as várias orientações distintas daquelas até então conhecidas, as diversas mudanças escolares e um ambiente que lhes incita o crescimento em relação à sua postura e também o de conhecimento. Na fase final do Ensino Fundamental, por ser já do âmbito do governo estadual a responsabilidade por este nível, passam a conviver com crianças, adolescentes e com jovens, e segue assim até que o estudante termine a Educação Básica.

Sobre essa etapa de escolarização, segundo o documento disponibilizado pelo Ministério da Educação, BRASIL (2013, p. 38),

O ensino fundamental, concebido como direito público subjetivo, na Constituição Federal de 1988, tem um histórico de ampliação gradativa, para responder à demanda social de aumento da responsabilidade do Estado na oferta da educação como direito.

Por meio da Lei n. 11.274/2006, passou a ter a duração de nove anos, com a faixa etária recomendada de 6 a 14 anos. Imaginando-se um fluxo normal de escolarização, a educação obrigatória e gratuita inicia-se na pré-escola da educação infantil e se completa no ensino médio. O inciso I do artigo 208 da Constituição Federal, alterado pela Emenda Constitucional 59/2009, ampliou o dever do Estado com a oferta de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Esse dispositivo acolhe e legitima as demandas sociais pela ampliação do acesso de pessoas de 15 ou mais anos que não concluíram o ensino fundamental.

A opção pelo 6º ano reflete o anseio de contribuir com o ensino nas Salas de Apoio à Aprendizagem²¹.

Partimos da análise de um livro didático, que serviu como material de pesquisa, para verificar o ensino do verbo e, também, para proposição de expansão do conteúdo presente na unidade didática relativa a essa classe de palavras, trabalhando com a reflexão linguística. O livro foi selecionado por encontrarmos nele, em específicas sete páginas, material suficiente para esta reflexão e discussão, haja vista nos depararmos com a menção a uma proposta sociointeracionista, segundo as autoras, mas observarmos efetivamente a presença do texto como pretexto tão somente para aplicação da metalinguagem. O texto, com gênero discursivo atraente, que propicia inúmeras possibilidades de trabalho a partir da reflexão linguística, não foi considerado e nada foi contemplado a partir dele, nem, ao menos, há explicação sobre o gênero e/ou qualquer exposição acerca da História em Quadrinhos, de seus personagens e sua autoria.

A coleção *Vontade de Saber Português*, da qual faz parte o livro sob análise, recebe, em linhas gerais, o quadro esquemático apresentado pelos avaliadores no guia do PNLD, BRASIL (2013a, p. 116):

QUADRO ESQUEMÁTICO

Pontos fortes:

Tratamento dado a textos literários e multimodais; articulação entre leitura, produção de textos e oralidade.

Diversidade de gêneros e orientações detalhadas para a produção de textos orais e escritos.

Pontos fracos:

Fraca articulação entre o eixo de conhecimentos linguísticos e os demais, com elevado número de atividades dedicadas à aquisição de metalinguagem.

Sobreposição de objetivos em grande número de seções no eixo de leitura.

Abordagem superficial e reduzida da variação linguística.

Destaque:

Articulação entre os eixos de leitura, produção de textos e oralidade.

Programação do ensino:

Três unidades por semestre, cada uma com dois capítulos.

Manual do Professor:

Orientações didáticas e metodológicas, com os princípios e os conceitos que norteiam a coleção, e uma síntese dos procedimentos a serem adotados, as atitudes esperadas e os recursos que podem ser utilizados.

²¹ Conforme especificado na Introdução deste trabalho, as SAA, no Estado do Paraná, mantidas pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, são ofertadas aos alunos somente dos 6º e 7º anos que apresentam defasagem de conteúdos nas práticas específicas de Português e Matemática. O programa acontece em contraturno escolar.

Em nosso estudo, as indicações dos avaliadores foram consideradas para que pudéssemos refletir, pensando na proposta de expansão dos conceitos, exemplos e exercícios sobre o uso do *verbo*.

Não percebemos nada além da proposta normativista e estruturalista. Também, notamos a presença de fragmentos textuais utilizados como exemplos para apresentar novos conceitos.

Por considerar o texto como ponto de partida para os trabalhos em sala de aula, especialmente para análise e reflexão linguística, chamou-nos atenção a ausência dessas práticas e centramo-nos no exemplar destinado ao 6º ano como objeto de estudo.

4.2 O livro didático *Vontade de saber português*, para o 6º ano do Ensino Fundamental

O livro didático, aqui sob análise, material que está disponível em sala de aula aos professores, conforme já anunciado, está vinculado à coleção *Vontade de Saber Português*, editada pela FTD em 2014, também oriunda do Programa Nacional do Livro Didático — PNLD.

O PNLD é um programa criado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), com a finalidade de auxiliar as escolas e, logo, o professor ao escolher os Livros Didáticos com os quais trabalhará durante o triênio letivo, no caso deste trabalho, 2014, 2015 e 2016. No site oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), na página do “Funcionamento”, especificamente no item “alternância”, encontra-se, para justificar a utilização em triênio, a especificação de que “os livros didáticos distribuídos pelo FNDE são confeccionados com uma estrutura física resistente para que possam ser utilizados por três anos consecutivos, beneficiando mais de um aluno”. De acordo com o FNDE (2013), ainda no item alternância, destaca-se que:

para a manutenção da uniformidade da alocação de recursos do FNDE no programa — evitando grandes oscilações a cada ano — e em face do prazo de três anos de utilização dos livros, as compras integrais para alunos de 1ª a 5ª série do ensino fundamental, de 6ª a 9ª série do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio ocorrem em exercícios alternados.

Conforme já especificado anteriormente e de acordo com informações obtidas no site oficial do governo, o PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, tendo se iniciado com outra denominação, em 1929. Ao longo desses 80 anos, o programa foi sendo aperfeiçoado e teve outros nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da Educação Infantil. De 1929 até 2001, houve alterações de nomenclatura e também de ações a serem desenvolvidas e atendidas pelo Programa. Contudo, atualmente, há novas instruções e situações no PNDL.

Assim, o PNLD (2013) organizou um guia que “apresenta aos professores de nossas escolas públicas as coleções didáticas de Língua Portuguesa que, aprovadas pelo processo avaliatório oficial, propõe-se a colaborar com a escola no que diz respeito à reorganização desse período do EF”.

O PNDL Língua Portuguesa, BRASIL (2013a, p. 21) aponta:

Experimentando diferentes caminhos e com diferentes graus de eficácia, tanto as coleções de Tipo 1 quanto as de Tipo 2 se organizam como forma de oferecer ao professor textos e atividades capazes de colaborar significativamente com os objetivos oficialmente estabelecidos para cada um dos quatro eixos de ensino em Língua Portuguesa no segundo segmento do EF: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Assim, as escolas públicas do país disporão, em ambos os casos, de materiais capazes de colaborar significativamente para o bom andamento do trabalho de sala de aula, para a melhor organização do ensino e para a otimização da aprendizagem.

Com base nesse conhecimento, revisitamos o livro didático, exemplar do 6º ano, para ter acesso aos dados²².

Na apresentação, tanto da coleção quanto do livro sob pesquisa, exemplar do professor, Brugnerotto e Tavares indicam que o intuito, ao disponibilizar o material, é tornar o estudo dos alunos mais *agradável e interessante*, uma vez que, por meio dele, composto por conteúdos diversificados, atrativos e que permitem contato com

²²As autoras da obra são professoras de Língua Portuguesa em escolas da rede particular de ensino. Segundo informações que constam do próprio livro, Rosemeire Aparecida Alves Tavares é licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL—PR) e pós-graduada em Língua Portuguesa pela mesma instituição. É autora de livros didáticos do Ensino Fundamental I e II, atuou como professora de Ensino Fundamental no Estado do Paraná e desde 1996 desenvolve atividades de pesquisas e edição na área de didática e de ensino para Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. Tatiane Brugnerotto Conselvan também é licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL—PR) e especialista em Literatura Brasileira e em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente, é autora de obras didáticas na disciplina de Língua Portuguesa.

a informação, os estudantes encontrarão o *prazer de estudar* e estarão preparados *para os desafios do presente e do futuro*. As autoras apontam, também, para o *emprego de múltiplas linguagens e discursos*, os quais elas afirmam serem necessários nas mais diversas situações diárias. Em linhas gerais, sinalizam que o trabalho com os conhecimentos linguísticos traz equilíbrio entre a elaboração e sistematização dos conceitos, de forma a contribuir para o desenvolvimento das *capacidades de uso da língua*.

O texto de apresentação da obra é breve, sucinto. O discurso utilizado tem o intuito de ser motivador, direcionando-se sempre para a promoção da obra, numa perspectiva sociointeracionista. São utilizados rótulos positivos, a exemplo do que consta nos trechos *estudo ainda mais agradável e interessante*, e *uma seleção de textos diversificada e atraente* que permeia uma relação amigável com os alunos, seus principais interlocutores.

As partes denominadas *Leitura I* e *Leitura II*, que representam a composição geral dos capítulos, levam a visualizar uma perspectiva sociointeracionista, cujos referenciais são de cunho bakhtiniano. Portanto, denominam-se obras ancoradas na aceitação do dialogismo como forma de concepção para repasse do conteúdo.

Quanto ao capítulo destinado ao ensino dos verbos, constata-se que o texto é pretexto para o ensino do funcionamento da linguagem. Brugnerotto e Tavares apresentam a História em Quadrinhos com a justificativa de exploração da função do *verbo*. Entretanto, nota-se a abordagem metalinguística.

Com relação à disposição do conteúdo, o material está assim apresentado, sendo que a estrutura dos volumes é igual em toda a coleção: seis unidades, cada uma com dois capítulos constituídos de seções para os quatro eixos de ensino. *Leitura 1* e *Leitura 2* são acompanhadas de *Estudo do texto*, que se subdivide em *Conversando sobre o texto*, *Escrevendo sobre o texto*, *Discutindo ideias*, *construindo valores* e *Explorando a linguagem*. O item *Interação entre os textos* promove um diálogo entre textos, já analisados ou não. *Ampliando a linguagem* traz informações complementares, exemplos e questões sobre o assunto abordado e pode apresentar uma subseção intitulada *Praticando*. *Produção escrita* subdivide-se em *Pensando na produção de texto*, *Produzindo o texto*, *Trabalhando em grupo* e *Avaliando a produção*. *Produção oral* explora questões relativas ao gênero textual a ser produzido, orientando para que a atividade seja bem-sucedida. *A língua em estudo* aborda conteúdos gramaticais por meio de exemplos extraídos de textos que

não compõem a coletânea de leitura, mas têm relação com a temática e o gênero explorado. Além disso, o eixo dos conhecimentos linguísticos também está contemplado na seção *Ampliando a linguagem*, ou no final das unidades, na seção *A língua em estudo*. Nas últimas páginas de cada volume, encontra-se a seção *Ampliando seus conhecimentos*, com sugestões de leitura sobre os temas de cada unidade. Destaque-se que a seção *Produção oral* insere-se apenas em cinco das seis unidades dos quatro volumes da coleção.

Consideramos que a presente pesquisa se destina somente ao volume relativo ao 6º ano, pois, em sua análise, constatamos uma fragilidade e entendemos que nosso estudo teria respaldo, uma vez que o texto e a noção de gênero discursivo, tendo em vista a proposta de ensino do *verbo*, não foram considerados pelas autoras.

No sumário do referido exemplar, verifica-se que as 6 unidades são denominadas e subdivididas. No 6º ano, a unidade 1 é apresentada como *A arte de se comunicar*, e o capítulo 1 aparece intitulado *Como eu me comunico* e o capítulo 2 como *Mens@gem p/ vc*. A partir desses capítulos, os conteúdos são apresentados. A unidade 2 recebe o nome de *Histórias que divertem e ensinam*, tendo o capítulo 1 como *De volta à terra da fantasia* e o 2 como *Qual a moral da história* e os conteúdos, também, a partir destes. Na unidade 3, *Há algo de estranho no ar!*, o capítulo 1 é intitulado *Histórias de arrepiar*, e o 2, *Entre o medo e a coragem*. A unidade 4 recebe o nome de *Meio ambiente: responsabilidade de todos*, tendo o primeiro capítulo o título *Não deixe a natureza ir embora!*, e o segundo, *Lixo é coisa séria!*. A unidade 5 denomina-se *O prazer de ler*, com o capítulo 1 sendo *Livro: um amigo sempre presente* e o 2 *De página em página uma emoção*. Por fim, a 6ª e última unidade recebe o título de *Heróis: fantasia ou realidade*, capítulo 1 *Heróis ou não heróis: eis a questão!*, e o capítulo 2, *Os heróis estão entre nós*.

O conteúdo sobre o verbo está presente na unidade 5, capítulo 2, nas páginas 205 a 211, o qual será analisado e comentado adiante. Ressaltamos que não serão esgotadas, neste trabalho, as possibilidades de estudo.

Relacionando-nos à proposição, notamos incoerência do exposto no Livro Didático com a proposta de linguagem também apresentada. Esta, abordada na parte intitulada *Orientações gerais*, destinada aos professores, nos itens *Explorando a linguagem* e, em seguida, *Ampliando a linguagem*, de modo geral, indica a pretensão das autoras Brugnerotto e Tavares (2012, p. 7) de “contextualizar e dar

significado ao estudo da linguagem por meio da exploração dos aspectos estruturais, funcionais, estilísticos e linguísticos”, observando que tais momentos de trabalho com a linguagem levariam em consideração “os recursos gramaticais, num contexto semântico e pragmático, que estão a serviço da expressão, ideias e funções sociais que os enunciados desempenham”.

No item denominado *Ampliando a linguagem*, as autoras retomam que as atividades exploram nos textos os já mencionados aspectos estruturais, linguísticos, estilísticos e funcionais, indicando, dessa vez, que eles ampliam a “competência linguística dos alunos e suas próprias produções orais e escritas”.

Entende-se, portanto, que a função da linguagem e, por conseguinte, sua proposta de linguagem, na visão das autoras, seja ampliar a competência linguística dos falantes acerca da função social que os enunciados desempenham, a partir da diversidade de gêneros. Assim, verificamos certa contradição e incoerência quando sequenciamos a leitura do guia de orientações gerais. Além disso, no item denominado *Estudo do texto*, as autoras indicam a importância de se trabalharem os textos, objetivando que o aluno seja levado, segundo Brugnerotto e Tavares (2012, p. 6),

a perceber o aspecto interativo dos textos lidos e a função social deles. As atividades propostas pretendem mostrar que ler um texto não significa simplesmente decodificar signos linguísticos e extrair informações, mas representa um processo de construção de sentidos.

Para ampliar a análise e explicar nosso ponto de vista, apontamos que a HQ é utilizada para expor o conteúdo sobre o verbo — descrição mais detalhada será apresentada a seguir. Notamos, revendo as páginas que apresentam o conteúdo, que essa importância dada ao estudo do texto, pelo menos no manual, não está garantida. Das páginas 205 a 211, nas quais o verbo é explicitado, não há indicação de trabalho com o texto para garantir a competência linguística dos falantes e o entendimento da função social dos enunciados.

Cabe, então, mais uma ressalva e algumas questões. Seria pelo fato de que se trata de uma HQ? Contudo, as HQs não são textos? Não é um gênero discursivo? Tanto o elemento verbal quanto o não verbal presentes não merecem estudo, discussão e também análise dos recursos gramaticais utilizados? Os alunos, por sua vez, não devem passar por esse processo de construção de sentidos?

4.3 Ensino do verbo: enfoque na unidade temática do livro didático

Iniciamos o trabalho com o conteúdo do *verbo*, apresentado na unidade 5, capítulo 2, a partir da página 205, onde há uma espécie de título denominado “A língua em estudo”; após, há o subtítulo “Verbo I” e, logo na sequência, o subtítulo “Refletindo e conceituando”. A seguir, apresentam-se a HQ do personagem Marco e sua turma, do cartunista Tako X, doravante aqui denominada HQ/Marco, e três questões sobre ela.

A língua em estudo

Verbo I 3. O humor decorre da falta que ele sentiu de, até aquele momento, a menina ainda não tê-lo importunado, mas, de repente, ela aparece e o derruba, esclarecendo do que ele sentia falta.

Refletindo e conceituando

Na HQ a seguir, o personagem Marco vive um dia intenso. Veja.



Marco: Marco e sua turma, de Tako X.

- 1 Ao longo do dia, Marco praticou algumas ações. Quais?
Ele acordou para ir à aula; brincou de estilingue e no balanço; tomou sorvete; conversou com o dinossaurinho; caiu.
- 2 Segundo Marco, o que faltou para que o dia dele fosse completo? Justifique.
Ser derrubado pela garotinha, pois, provavelmente, isso fazia parte da rotina deles.
- 3 O humor dessa HQ ocorre principalmente no último quadrinho. Explique.

Fonte: Retirado do livro *Vontade de saber português*, página 205.

Começamos com a expressão “A língua em estudo”. Considerando a diferença existente entre língua e linguagem, entendemos que língua está posta de forma a remeter-se ao ensino da gramática tradicional, ancorada no texto como pretexto.

O gênero História em Quadrinhos possibilita explorar, para o contexto do ensino e aprendizagem, itens tais como: o sistema linguístico, as ilustrações/imagens, o humor, a filiação ideológica e o histórico da HQ. Ramos (2014, p. 30) assim contribui: “ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto”. Segundo Ramos, a linguagem das histórias em quadrinhos é autônoma, pois “usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. Há pontos comuns com a literatura, evidentemente. Assim como há também com o cinema, teatro e tantas outras linguagens”.

Brugnerotto e Tavares (2012), as autoras do livro didático, não contextualizam o texto e, portanto, informações importantes para o leitor que se depara pela primeira vez com a HQ/Marco são traçadas como se fossem de responsabilidade do professor. Segundo o *site www.takox.com.br* e o *facebook.com/marcoeseusamigos*, o personagem Marco e sua turma foram criados, originariamente, por Edson Takeuti, Tako X, caricaturista desde 1987, e Eduardo Jr. Moreira. Marco foi um dos personagens de quadrinhos paranaenses que mais teve notoriedade, primeiro na *Folha de Londrina* e depois no jornal *Gazeta do Povo*. Neste, Marco foi publicado de 1989 a 2002.

Uma sondagem nas HQs/Marco disponíveis *on-line*²³, Marco pode ser percebido como um menino levado e que sofreu, em sua criação, influência de Calvin. É um menino meio travesso, ativo, muito ingênuo e com uma imaginação bastante fértil. Por isso, transforma-se em outros personagens, como Jeison Cuca, quando, no meio da noite, a fome insuportável o ataca.

Conforme informações disponíveis no *facebook.com/marcoeseusamigos*, Marco vive no mundo irreal, na sua imaginação, o que acaba criando suas confusões e desencontros no mundo real. Os seus pais praticamente não aparecem

²³ As HQs/Marco estão disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos: <http://www.memai.com.br/2013/07/24-entrevista-edson-takeuti/>; <https://www.facebook.com/marcoeseusamigos/posts/170165739832405>; <http://www.takox.com.br>; <http://www.takox.com.br/WEB/takox.com.br/marco/index.html>.

nas histórias. Tem um irmão, o Victor Hugo, vidrado em computadores, e seu fiel companheiro é a tartaruga Galapinha. Seu nome é devido ao fato de ser um descendente direto das tartarugas gigantes das Ilhas Galápagos, mas ela praticamente só existe no mundo irreal, não participando das desventuras no mundo real. A turma se completa com a Paty, o bando de meninos, a Bia, o Marcinho, eterno rival de Marco, o ratinho Róki, o cachorrinho Azeitona e o terrível Bicho-Papão — que, por mais que se esforce para assustar o Marco, sempre se dá mal no final. Ainda de acordo com os dados do *Facebook* oficial, “as histórias do Marco são centradas numa divertida crítica às três coqueluches da criançada moderna: a televisão, o computador e o futebol. Daí o sucesso que alcançam”.

Para entender sobre a autoria, Tako X, pseudônimo artístico de Edson Takeuti, é autor de personagem infantil com indicações para adultos. Segundo o cartunista, em entrevista ao *site memai.com.br*, “o personagem criança é um bom canal para veicular ideias adultas. A ideia de trabalhar com o Marco sempre foi que ele pudesse agradar tanto a crianças como a adultos”.

Constatou-se, a partir do levantamento realizado e também após entrevista com o autor, que o cartunista também tem como marca específica explorar, em seus quadrinhos, as onomatopeias e os sinais de pontuação.

Por termos a intenção de verificar sobre o ensino do verbo e de retextualizar a HQ/Marco, fizemos análises específicas. Nota-se, inicialmente, pouca preocupação com o funcionamento dos verbos grafados, uma vez que só aparecem o verbo *ir*, em sua forma conjugada *foi*, no 6º quadrinho, o verbo *faltar*, com a conjugação *faltou*, e o verbo *ser*, conjugado como *era*, no 8º e último quadrinho. Porém, há formas não verbais nos 5 primeiros quadrinhos, o que exige, portanto, que o professor lance mão de perguntas condizentes com o ensino dessa classe de palavras para que os alunos possam compreender o que são verbos e ações verbais.

Verifica-se, tendo como base o material sob análise, que as questões são indutivas, pois os alunos deverão dar como resposta os nomes dos verbos demonstrados nas práticas e ações desenvolvidas pelo personagem Marco, nos quadrinhos 1 a 5, e, também, os verbos que são apresentados explicitamente nos quadrinhos 6 e 8, o que gera um único percurso de conceito e resposta.

Segundo Chafe (1979, p. 96), “elocuições que semanticamente não têm verbo, como, talvez, *Oh* [oh] ou *ouch* [ai], parece ser melhor que se considere como relíquias do tipo pré-humano”. Ou seja, o autor acredita na centralidade do verbo

para a construção de orações e o considera como ponto de partida único e necessário. Chafe evidencia que, semanticamente, o verbo pode ser especificado como estado, processo ou ação, conforme anteriormente exposto. Os estados e processos são acompanhados por pacientes, já as ações são acompanhadas por agentes.

A partir do momento em que não se explora a utilização das imagens, por exemplo, tem-se o texto como pretexto, ou seja, tem-se a finalidade de ensinar a nomenclatura e realizar atividades de simples reconhecimento, classificação e fixação por meio de exercícios do tipo “siga o modelo” e de enunciados pré-fabricados.

Nas tiras de Marco e sua turma, é praxe que o primeiro quadrinho seja uma espécie de resumo de tudo o que acontecerá ao longo da história. Na HQ/Marco, o conteúdo não verbal é tão importante quanto o verbal. As imagens, às vezes, indicam, ensinam, mostram, demonstram muito mais que o próprio verbal. Então, pensar em uma HQ e não imaginar a exploração das imagens nela existentes é, no mínimo, contraditório.

Os textos verbo-visuais têm aparecido com muita frequência nos livros didáticos e também nos exames nacionais e nas provas de vestibulares. Não que o ensino deva ser em função de tais exames, mas é pertinente estudá-los e explorá-los também em sala de aula.

Por linguagem não verbal, entendemos toda a proposta de texto que não lança mão do código, ou seja, das palavras. Podemos exemplificar como sendo as imagens, expressões faciais, cores, simbologias, os gestos, sons etc.

Segundo Brugnerotto e Tavares (2012, p. 12), “outra linguagem empregada é a chamada linguagem não verbal, que pode acontecer por meio de imagens, danças, sons, gestos, expressões fisionômicas, cores, etc.”.

Valendo-nos novamente das contribuições apresentadas pelas Diretrizes, PARANÁ (2008, p. 71), destacamos que:

Ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diversas esferas sociais [...]. No processo de leitura, também é preciso considerar as linguagens não-verbais. A leitura de imagens, como: fotos, cartazes, propagandas, imagens digitais e virtuais, figuras que povoam com intensidade crescente nosso universo cotidiano, deve contemplar os multiletramentos [...].

Na citação, há a indicação de que é imprescindível o trabalho de leitura, análise e compreensão dos indícios verbais e, neste caso, não verbais, haja vista

serem estes últimos parte integrante do conteúdo e, como descrito acima, possibilidade de multiletramento.

O conteúdo das imagens é significativo e precisa ser explorado pelos livros didáticos. As respostas às questões de interpretação, pensando também nas provas e nos exames, às vezes, valem-se somente das imagens apresentadas e não do linguístico.

Encontramos sustentação teórica nas Diretrizes de Língua Portuguesa quando mencionamos o professor e seus afazeres consuetudinários. Segundo as DCE, PARANÁ (2008, p.72),

O educador deve atentar-se, também, aos textos não-verbais, ou ainda, aqueles em que predomina o não-verbal, como: a charge, a caricatura, as imagens, as telas de pintura, os símbolos, como possibilidades de leitura em sala de aula; os quais exigirão de seu aluno-leitor colaborações diferentes daquelas necessárias aos textos verbais. Nesses, o leitor deverá estar muito mais atento aos detalhes oferecidos nos traços, cores, formas, desenhos. No caso de infográficos, tabelas, esquemas, a preocupação estará em associar/corresponder o verbal ao não-verbal, uma vez que este está posto para corroborar com a leitura daquele.

O que nos preocupa é saber que nem todos os docentes lançam mão de práticas e atividades distintas, complementares àquelas que estão postas no livro didático e, costumeiramente, seguem-no *ipsis litteris*.

As ações tanto praticadas quanto sofridas por Marco, ao longo de seu dia, notáveis nos quadrinhos, são diversas, mas elas fazem sentido quando são contextualizadas, quando se considera o processo de interação. O conteúdo só terá sentido se for trabalhado integralmente e não em fragmentos.

Para entender o que faltou de modo a completar o dia do Marco, e também para encontrar o humor proporcionado na HQ/Marco, antes, deve-se conhecer a história do personagem, como um todo, e saber que é costumeiro que um dos personagens tenha o hábito de causar acidentes e/ou incidentes envolvendo ambos, que é o caso da amiguinha Paty.

As autoras partem do princípio de que Marco e sua turma são preferência nacional, que todos leem, já que nada remetem ao histórico da HQ. Como se pôde observar anteriormente, foi trabalhada tão simplesmente a metalinguagem. Não se deu atenção ao conteúdo não verbal, às expressões fisionômicas, à pontuação, às onomatopeias, às conjunções, aos termos introdutórios, às ações desenvolvidas pelo personagem. Não se propiciou leitura, observação e discussão principalmente quan-

to ao fato de Marco estar brincando com estilingue dentro da sala de aula, conforme ilustração do terceiro quadrinho.

As onomatopeias, as reticências, as interjeições, por exemplo, deveriam ter sido consideradas pelas autoras. Porém, a primeira questão foi direcionada pela visão tradicional de considerar vocábulos isolados. Conforme pode ser visto no enunciado “Ao longo do dia, Marco praticou algumas ações. Quais?”, apresentado pelas autoras Brugnerotto e Tavares, tem-se conceito redutor e exemplos pouco esclarecedores.

Pensem na afinidade existente entre a onomatopeia e o conceito de verbo. As onomatopeias indicam, numa perspectiva discursiva, um verbo: muitas são derivadas de verbos, indicando ações deles.

Na gramática tradicional, por exemplo, de acordo com Cipro Neto e Infante (2008, p. 568), encontramos somente explicações quanto a recursos fonológicos: “a tentativa de reproduzir linguisticamente sons e ruídos do mundo natural constitui a onomatopeia”. Nada, nesse sentido, é mencionado, citado, atrelado ou atribuído ao verbo. É uma explicação insuficiente sobre a figura de linguagem em questão, e não há referência à associação ao conteúdo verbal.

A onomatopeia é usada na fala cotidiana como estratégia discursiva, cuja responsabilidade é manter o fluxo de informações entre as sequências não contíguas no discurso. Em seu trabalho, Dutra (1997) procura ressaltar que tanto o discurso direto quanto a onomatopeia não lexical, usada como verbos de ação, são estratégias discursivas cuja intenção é chamar a atenção do ouvinte, direcionando-o ao determinado trecho do discurso que o autor quer. Dutra (1997, p. 145) entende por onomatopeia “o conjunto de palavras cuja pronúncia pretende imitar o som natural dos ruídos produzidos por seres animados ou não”.

Ainda com relação ao seu estudo, essa pesquisadora aborda o fato de haver onomatopeias utilizadas dentro e fora dos balões. Estando dentro, indicam registro da interação verbal cotidiana, dialógica, convencional e gramatical; fora dele, indicam ação ou interação não verbal, uma série de palavras possíveis que podem ser ajustadas ao sistema fonológico e sequências onomatopaicas que podem ser transformadas em verbos de ação regulares. Deste modo, retomamos Dutra (1997, p. 147):

As várias características atribuídas às sequências dentro e fora do balão podem ser apreciadas mais nitidamente quando o que ocorre

dentro é usado fora do balão, e o que ocorre fora é usado dentro do balão. Nesses casos, o que se observa é que a linguagem cotidiana, ao ocorrer fora do balão, passa a nomear ações, adquirindo características tipicamente atribuídas a sequências onomatopaicas. Sequências onomatopaicas, por sua vez, ao ocorrerem dentro do balão, se ajustam, em vários graus de interação, ao sistema linguístico, exibindo comportamento gramatical característico da categoria lexical ou do sintagma em que são incorporadas.

Ter acesso a esse tipo de informação, acreditamos, faz toda a diferença. Valendo-nos uma vez mais das contribuições de Dutra (1997, p.151), ressaltamos que “itens lexicais [...] podem ser transformados em sons não-verbais, em linguagem não locutória, quando o cartunista usa o léxico como se fosse onomatopeia, transportando assim o mundo linguístico para o mundo físico de ações e acontecimentos”. Parafraseando a autora, então, o discurso direto pretende produzir ou demonstrar em vez de descrever a onomatopeia; sendo a mais transparente das formas que caracterizam a linguagem verbal expressiva, nomeia em vez de significar.

Na HQ/Marcos, encontramos as marcas, pistas, expressões, onomatopeias, interjeições e sinais necessários para um bom estudo a partir da reflexão linguística; no entanto, não se observa direcionamento para esse tipo de trabalho.

Sob nosso ponto de vista, em uma aula de Língua Portuguesa, esses itens (balões, apêndices, onomatopeias, interjeições, pontuação, etc., além da questão em relação ao gênero) não podem passar despercebidos porque têm significados dos mais variados possíveis e que permitem mais conhecimento, mais interpretação, mais significado e mais participação, tornando a aula prazerosa e significativa. A interpretação das imagens é fundamental.

Como já mencionado, o primeiro quadrinho é uma marca do autor, uma espécie de resumo, que apresenta anteriormente os personagens, as personalidades e a ambientação; nos quadrinhos seguintes será desenvolvida a história. Assim, embora não haja verbos linguisticamente presentes, é possível verificar e entender tudo o que está ocorrendo. Ou seja: o substantivo próprio “Marco”, indica não só o nome de um personagem, mas também o título da própria HQ. Por outro lado, a indicação do nome do cartunista, Tako X, também serve de informação sobre tendências, história e ideologia da HQ, por exemplo. Destaca-se, ainda, que sobre a letra o, na palavra Marco, há o bonezinho vermelho, igual ao utilizado pelo personagem Marco em todos os quadrinhos.

No segundo quadrinho, para registrar que o relógio está tocando, são utilizadas onomatopeias, *PI! PI! PI!*. O relógio despertador pode estar marcando ou 9 horas, tempo tardio para quem estuda pela manhã, permitindo a conclusão de que Marco sempre chega atrasado à escola, ou 11h45min, que permite compreender que Marco estuda no período da tarde, mas é preguiçoso e dorminhoco.

No terceiro quadrinho, Marco está na escola, pois usa uniforme e também ocupa uma carteira escolar, mas não apresenta comportamento adequado para tal recinto, uma vez que, em sua mão, há um estilingue apontado para algo ou alguém.

No quarto quadrinho, é possível deduzir que seja hora do intervalo porque Marco está se balançando. Vê-se que, além da realização de uma ação, explicitada de modo não verbal, há onomatopeia que indica o ato de balançar.

Já no quinto quadrinho, Marco não está mais na escola, está saindo da sorveteria aonde foi com seu amigo Galapinha. Além das ilustrações, também constatamos a presença da onomatopeia que indica a ação de lamber o sorvete. No toldo está escrito SORVETES e, a partir dele, pode-se pensar em atividades como: soletração; que o quiosque pode incitar à ação de comprar, etc.

No sexto quadrinho, temos: “Engraçado! Foi um dia tão gostoso, mas parece que faltou alguma coisa...”. Vejamos que há uma forma verbal no particípio; o verbo “ser” referenciando uma espécie de avaliação; e o verbo “faltar” em uma expressão idiomática. Também, temos onomatopeia e uso de reticências, além da pontuação que ressalta, pausa e suspende a fala de Marco ao seu amigo, a tartaruga Galapinha.

O sétimo quadrinho é destinado ao uso de uma onomatopeia. *BÔU* vem seguida do sinal de exclamação (!), enfatizando o “tranco” que a Paty deu em Marco e a queda de ambos. Também, há os sinais que representam o choque entre os personagens. Essas informações têm uma função muito importante na HQ como um todo, pois auxiliam na compreensão do enredo e também para o entendimento do humor proporcionado. Contudo, o leitor precisa saber que uma das personagens, a Paty, tem o hábito de perseguir Marco.

O oitavo e último quadrinho apresenta texto verbal, interjeição, sinais gráficos e texto não verbal. As reticências marcam que algo está suspenso, e há o uso dos pontos de exclamação que indicam muito mais emoção e sentimento por parte do personagem. O enunciado "Oi, meu bem! Ahhh... era isso!" contempla duas interjeições, sendo que a segunda, "Ahhh...", está composta da repetição das letras,

o que sugere, na oralidade, algo como continuidade do som, em uma alusão à queda do personagem. As reticências sugerem também o movimento da queda.

De modo a retratar teoricamente as primeiras análises ora apresentadas, retomamos Ramos (2014, p. 18) quando destaca que:

O espaço da ação é contido no interior de um quadrinho. O tempo da narrativa avança por meio da comparação entre o quadrinho anterior e o seguinte ou é condensado em uma única cena. O personagem pode ser visualizado e o que ele fala é lido em balões, que simulam o discurso direto. As histórias em quadrinhos representam aspectos da oralidade que reúnem os principais elementos narrativos, apresentados com o auxílio de convenções que formam o que estamos chamando de linguagem dos quadrinhos.

Esse é mais um modo de evidenciar que as histórias em quadrinhos não podem passar despercebidas, haja vista sua riqueza de detalhes e, em nosso caso específico, com a quantidade de verbos disponíveis, sejam linguisticamente expostos, sejam inferidos pela utilização do não verbal.

4.4 Indícios de verbos nas ilustrações

Há indícios nas ilustrações da HQ que permitem acionar verbos. A leitura das imagens permite vê-los.

No primeiro quadrinho da HQ/Marco, ações como *escorregar*, *apaixonar-se*, *amedrontar-se*, *esperar* e *olhar*, por exemplo, podem ser percebidas. O aluno, com domínio dessa prática, percebe nas ilustrações os conceitos dados nos livros didáticos somente a partir da utilização do verbal.

Como se trata do contexto de sala de aula, o professor que trabalha de forma contextualizada, que visa ao multiletramento, auxiliará, nos primeiros trabalhos, os seus alunos no sentido de criar condições para que eles percebam o conjunto de informações em uma HQ. De acordo com Costa-Hubes (2014, p. 14),

Transladar essa compreensão para o ensino significa adotar uma postura discursiva no que concerne ao ensino da língua (mais especificamente de Língua Portuguesa, foco dessas reflexões), o que exige, primeiramente, reconhecê-la em seu âmbito social para, posteriormente, trabalhá-la nessa perspectiva da interação, em que os elementos circundantes da situação de uso sejam reconhecidos. Logo, faz-se necessário considerar que os sujeitos, ao fazerem uso da língua, estão em constante diálogo com outros discursos, renunciando os já-ditos em uma nova ancoragem enunciativa.

A HQ/Marco, o extralinguístico, permite ao estudante refletir sobre seu conhecimento, sobre as vivências de cada envolvido na situação comunicativa. Porém, na obra, não se considerou a oportunidade de, a partir das ilustrações, saber quais verbos seriam possíveis e aceitáveis no texto.

No segundo quadrinho, notamos que, visualmente, há texto e que está recheado de “complementos” tais como onomatopeia, interjeição, etc., que auxiliam ainda mais na leitura. Verbos como *despertar-se*, *espreguiçar-se*, *abrir* — os olhos — e *bocejar* estão evidenciados. São todos verbos cotidianos e, inclusive, habituais, ou seja, é parte da realidade de cada um, pois são ações realizadas frequentemente.

No terceiro quadrinho, o personagem Marco, a partir de suas ações, nos apresenta os verbos possíveis de serem lidos a partir do elemento extralinguístico e do “extravisual”. *Mirar*, *aprontar*, *prestar* — nesse caso, negativamente, pois remete a *não prestar atenção* — *esticar*, *desrespeitar* e *apontar* são possibilidades de leitura, de interpretação; são possibilidades de trabalho em sala de aula, propiciando um aprendizado mais prazeroso e efetivo. Não podemos deixar de mencionar que o personagem está utilizando um *estilingue* dentro da sala de aula, tentando acertar alguém, fato esse que é agressivo, além de proibido no ambiente escolar. Supõe-se, também, que ele seja um menino bastante levado e que não respeita as regras impostas e nem as pessoas com as quais convive nesse contexto e que prestar atenção às aulas é algo raro de acontecer.

O quarto quadrinho permite perceber, a partir do contexto, os verbos *alegrar-se*, *balançar*, *brincar*, *empurrar* e *forçar* — o corpo, *subir*, *descer*, *sentar*, *levantar*, *interagir*, *erguer* (as pernas), *tentar*, *sorrir*, *gritar*, *cuidar*, *observar* e *olhar*. Podemos mencionar que, por exemplo, o menino Marcos está em seu horário de intervalo, no recreio, e que há mais crianças em sua proximidade. Seu semblante está bem mais feliz do que na cena anterior, haja vista estar em momento de descontração. O horário do recreio remete-nos ao contexto de *descanso*, *alegria*, *interação* e *felicidade*, constituindo uma pausa necessária.

No quinto quadrinho, podemos encontrar os verbos *caminhar*, *conversar*, *falar*, *chupar*, *passear*, *comprar*, *pagar*, *gostar*, *querer*, *oferecer*, *escolher*, *preferir*, *entrar*, *sair*, *ver* e *rever*. Apontamos que, muito mais do que o horário do intervalo, a possibilidade de passeio com amigos, após a escola, é motivo de muita alegria e contentamento, ou seja, é boa condição para uma caminhada, bater um papo e

divertir-se. Constatamos que os personagens, Marco e Galapinha, estão felizes e desfrutando de um bom sorvete numa tarde quente, descompromissados.

No sexto quadrinho, embora haja linguagem verbal, entendemos, a partir da ilustração, que Marco está desconfortável, inquieto e sentindo falta de algo que a ele é rotineiro. Seu semblante foi alterado e, de descontraído, passou a reticente. Também, a partir das imagens, encontramos os verbos: *estar, esperar, questionar, sentir (falta) e incomodar-se*.

Do sétimo quadrinho, lemos que aconteceu o que faltava, haja vista todas as marcas apresentadas a partir da onomatopeia “bôu!”, a qual destaca a expressividade presente na ação e também é percurso para o primeiro quadrinho. Como possibilidade de correlação entre as imagens e os verbos, destacamos: *chegar, surpreender, cair, puxar, agarrar, derrubar, abraçar, ver, assustar-se, lembrar, chamar e acontecer*. Nesse quadrinho, destaca-se a relevância de conhecer a história²⁴, fazer pesquisa, antes de apresentá-la, saber sobre o contexto para entender que quem estava faltando era a Paty e suas ações nada comuns, marca específica dessa personagem.

No último quadrinho, o oitavo, também há o texto verbal, mas, ainda assim, encontramos verbos como, por exemplo, *conformar-se, entender, lembrar, admirar-se, derrubar, falar, estar, esperar, cair, ouvir*, etc. A partir desse quadrinho, confirmam-se ou refutam-se as inferências feitas anteriormente.

A HQ/Marco, assim como as demais pertencentes ao gênero, são constituídas com o auxílio de ambas as linguagens, a verbal e a não verbal, e ainda assim, é possível ler além daquilo que está exposto, ou seja, é possível inferir.

Apresentadas essas contribuições, nossa intenção é explicitar, neste trabalho, a partir das análises, que não há, imperiosamente, necessidade do elemento linguístico se fazer presente, estar expresso para poder ser lido, representado, inferido, analisado e, desse modo, promovida a interação. A partir do elemento não verbal, é possível ler muitos verbos, vislumbrar muitas perspectivas de uso e ainda saber sobre o contexto da história.

Apontamos muitos verbos, sem esgotar as possibilidades, que foram lidos a partir do contexto, a partir das imagens expressas e a partir das inferências possíveis. Por isso, nossas inquietações são presentes, pois a transposição deficitária da gramática é constante nos livros didáticos. É utilizada somente como

²⁴ Destacam-se as entrevistas feitas com o cartunista Tako X, conforme anexos A e B.

forma de ditar regras, determinar conceitos, classificar conteúdos e rotular frases e orações. O espaço da sala de aula, especificamente as aulas de Língua Portuguesa, não merecem mais ser cenário de inabilidade, desconhecimento, ações costumeiras e isoladas, presas àquilo que se tem como estável, conhecido e pronto, como zona de conforto.

Assim, como forma de reafirmar o já exposto, demonstramos preocupação com a falta de reflexão nos materiais didáticos ainda hoje oferecidos aos estabelecimentos de ensino e, por conseguinte, aos estudantes. Consideramos a importância de novos encaminhamentos, posicionamentos, novas propostas metodológicas e distintas formas de abordagem dos conteúdos, de modo a trabalhar o texto como processo e não como produto ou pretexto. As DCE, PARANÁ (2008, p. 25), indicam que:

Por serem históricos, os conteúdos são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado. Esse é o conhecimento instituído.

Dessa forma, nas aulas de Língua Portuguesa é importante que haja socialização daquele conteúdo que vai além do que está exposto no material didático. Sendo o livro, ou o próprio professor a fonte de consulta, deve-se propiciar que os alunos conheçam mais e reflitam com base no que não está apresentado, ou no que está subentendido, provocando, assim, que suas inquietações aflorem, pois a testagem, a pesquisa, as hipóteses serão propiciadas. Tal qual fizemos com os verbos, por exemplo, tendo a HQ como referencial, todos os textos, sejam eles de quais gêneros forem, têm condições de promover a reflexão linguística.

4.5 Relações entre o enunciado e o conteúdo

Nesta parte do texto, apresentamos algumas reflexões decorrentes das análises feitas a partir dos enunciados formulados e expostos no livro didático com o objetivo de exercitar conceito e avaliação da compreensão do conteúdo dado.

Com relação ao enunciado *Refletindo e conceituando*, conforme condução na unidade sob análise, apresentado logo após a HQ, embora esteja na forma nominal gerúndio, indicando ações que serão desenvolvidas concomitantemente ao longo de toda a unidade, subentendendo-se que o conteúdo será explicitado, retomado e

refletido durante toda a proposta, não é isso o que acontece. A utilização do verbo no gerúndio não garante a sequência e tampouco a concomitância das ações, uma vez que se finda na proposta de exercício.

De igual forma, no enunciado “Na HQ a seguir, o personagem Marco vive um dia intenso. Veja.”, observa-se que há verbos usados, em tempos e modos distintos, porém, nada a respeito é considerado.

O verbo *viver* sintetiza ações praticadas e/ou sofridas pelo personagem, a exemplo de: *acordar, ir, brincar, tomar, conversar e ser derrubado*. Ele está conjugado na 3ª pessoa do singular e no presente do indicativo, modo que indica as ações realizadas ou realizáveis, mas nada foi evidenciado e tampouco considerado a esse respeito. Observe-se, ainda, que a forma verbal *veja*, no modo imperativo, afirmativo, requisita comportamento do leitor, como se fosse uma ordem. Porém, essa questão também não é explorada.

Retomamos, portanto, à ideia de que Brugnerotto e Tavares utilizam o texto como pretexto e, muitas vezes, para simples execução de atividades metalinguísticas. Neste caso, as regras básicas de *quem disse, o que disse, para quem disse e por que disse* não são sequer consideradas.

Com relação ao conceito de *verbo*, temos:

Durante o dia, Marco praticou diversas ações, como acordar, estudar, brincar etc. Palavras que são usadas para indicar ações recebem o nome de **verbos**. Além de ação, os verbos podem expressar:

- **fenômeno meteorológico** ou **da natureza**: **Chove** muito em Manaus.
- **estado**: Valéria **estava** doente e **ficou** feliz com as visitas que recebeu.

Fonte: Retirado do livro *Vontade saber português*, página 205.

A concepção apresentada segue o que consta da maioria dos manuais tradicionais e, ainda, não leva em consideração as ações sofridas pelo personagem. Percebe-se que não houve a intenção de ampliar o conceito e nem de promover a reflexão. A definição de verbo apresentada é redutora e ineficiente, haja vista não se considerar tais observações e não observar o que é preconizado pelas teorias linguísticas.

Conforme destacado anteriormente, pelas referências indicadas na obra analisada, é possível perceberem-se autores consagrados, promotores do sociointeracionismo, teoria da aprendizagem que enlaça professor e aluno, ambos tendo papel essencial no processo de ensino e aprendizagem. Embora haja tal

indicação, as autoras do livro didático apresentam as atividades de forma a perceber-se que a noção de texto e a noção do que vem a ser o estudo dos elementos linguísticos no interior dele não decorrem de uma concepção de linguagem em que texto é processo e a reflexão linguística é decorrente de tal concepção.

Desse modo, seria de se esperar que a proposta do livro didático, sendo inovadora, trabalhasse o verbo, a partir da HQ, com asserções diversificadas que contemplassem reflexão linguística e ensino contextualizado. Seria de se esperar que os livros didáticos propiciassem, a partir da proposição de seus conteúdos, análise crítica, retomada constante, incentivo à pesquisa, contextualização, interdisciplinaridade, investigação, testes, etc. Os conteúdos, especialmente os gramaticais, merecem ser ensinados de modo interacionista, produtivo, interdisciplinar e reflexivo.

ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR

A partir das análises e das reflexões feitas no decorrer deste trabalho, apresentamos algumas orientações ao professor que trabalha com o Ensino Fundamental, considerando o conteúdo *verbo*.

Nossa proposta está pautada nos encaminhamentos metodológicos que respaldam o trabalho sociointerativo em sala de aula; que consideram a língua enquanto discurso como prática social; que evidenciam o texto como suporte e base para o trabalho com os mais variados gêneros discursivos e que o tem como processo para o ensino e para a aprendizagem. Tal metodologia é a prática da análise e da reflexão linguística.

Geraldi (1997, p. 189) assinala que, “criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá”. E ressalta:

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.

O trabalho com o texto é fundamental, pois o aluno que não tem acesso à reflexão sobre a metalinguística, dosada no texto do outro, para poder criar a sua em seus momentos de interação, em suas enunciações, fica condicionado ao normativismo, uma vez que a gramática normativa não mostra trabalho

contextualizado e interacionista, só impõe regras a serem seguidas. Autores como Possenti (1996), Travaglia (1996) e Geraldi (1997) fizeram em suas obras considerações a esse respeito.

Para Possenti (1996, p. 47, 59), “uma coisa é o estudo da gramática e outra é o domínio ativo da língua”. E encontramos respaldo em seu mesmo livro quando destaca: “o domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas”.

De acordo com as Diretrizes, PARANÁ (2008, p. 60),

O trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico. [...] O estudo da língua que se ancora no texto extrapola o tradicional horizonte da palavra e da frase. Busca-se, na análise linguística, verificar como os elementos verbais [...], e os elementos extraverbais [...] atuam na construção de sentido do texto.

É primordial que o aluno possa elaborar, construir, considerar e refletir sobre os textos que o circundam. O trabalho a partir da prática de análise linguística permite que haja reflexão sobre a estruturação/organização textual, deixando de ser pretexto para o ensino normativo e passando a ser processo construtivo, além de fonte para o ensino e a aprendizagem, de modo interacionista.

Para Geraldi (2011, p. 74),

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações; etc.

O termo, apresentado por Geraldi, indica trabalho diferenciado com a gramática, visando a uma nova perspectiva para o trabalho com a Língua Portuguesa. A análise linguística é complementar às práticas de oralidade, leitura e escrita e possibilita reflexão sobre os recursos linguísticos utilizados no texto.

Como já exposto neste trabalho, seguimos os passos de Travaglia (2009, p. 142) e consideramos importante destacar que

Nosso objetivo como professores de Português para falantes nativos de Português não é fazer com que adquiram a língua, [...] mas

ampliar sua capacidade de uso dessa língua, desenvolvendo sua competência comunicativa por meio de atividades com textos utilizados nas mais diferentes situações de interação comunicativa.

Nossos estudos estão pautados no trabalho com a análise e reflexão linguística por considerarmos que atendem ao que é primordial aos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, permitem o aprimoramento linguístico do aluno para que ele seja um sujeito social, tenha autonomia, domínio discursivo, voz e compreensão críticas, para que seja letrado.

Também seguimos a tendência presente nos PCN e nas Diretrizes Estaduais com relação ao gênero discursivo e apresentamos, de modo sucinto, o seu conceito. Conforme Bakhtin (2003, p. 262),

[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Gêneros são famílias de textos, verbais ou não, que apresentam características semelhantes. É a unidade de agrupamento de entes diferentes com traços comuns. Contudo, cabe ressaltar que gênero não é só estrutura composicional, mas no ensino, por exemplo, vê-se somente esse aspecto e esquece-se dos demais. Cada contexto de produção exige que se lance mão de determinados itens lexicais que são próprios de dados gêneros. Há quase tantos gêneros como há atividades humanas. Nós os aprendemos na interação, na escrita, no saber escutar, significa dizer, na prática efetiva.

Para Marcuschi (2006, p. 24 e 25),

Os gêneros são rotinas sociais de nosso dia-a-dia. [...] Assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. [...] Hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural. [...] Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.

O autor chama atenção para a necessidade de não se trabalhar o gênero pelo gênero, enquanto estrutura e forma, e sim trabalhá-lo de forma dinâmica e discursiva, de modo a construir um processo interativo.

Tendo como base as Diretrizes de Língua Portuguesa (DCE), PARANÁ (2008, p. 53), que apresentam em seu bojo direcionamento favorável ao trabalho com o texto a partir dos gêneros discursivos, destacamos que assim evidenciam:

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e inferir na sociedade em que está inserido.

Atentos às preconizações das DCE, observa-se que o trabalho com os gêneros discursivos precisa levar em consideração que a língua é um instrumento de poder e um direito de todos e todas.

Retomando os estudos do GEGe (2013a, p. 50), encontra-se a especificação que, para Bakhtin,

os *enunciados* e seus tipos, isto é, os *gêneros discursivos* [...] são o retrato dos usos já feitos anteriormente, em várias atividades humanas, e são a *memória* e o acúmulo da *história* de suas utilizações; assim os *enunciados* vão se constituindo em tipos e formas mais consistentes para o uso em esferas específicas, com estilos específicos, tratando de temas específicos, se compondo com formas específicas. Daí a discussão da relativa estabilidade para esses tipos e formas de enunciados: a repetição de uso daqueles enunciados naquela situação precisa, naquela atividade humana precisa, naquele jogo interativo preciso, vai estabilizando determinados tipos de enunciados que são os que chamamos de *gêneros do discurso*.

Costa-Hubes (2014, p. 22) assim contribui:

Os gêneros são, portanto, formais mais ou menos estáveis que definem/determinam/organizam nosso modo de dizer/escrever, refletindo as condições e finalidades específicas de cada esfera. Logo, estudar a língua materializada nas práticas sociais de uso da linguagem significa considerar os gêneros em suas diferentes especificidades.

Retomando os estudos dos autores, gênero é considerado como social. O enunciado, por sua vez, é pessoal, mas com refrações do social, em conformidade com dado gênero, transformando-se em social. Cada gênero confere à linguagem uma “aura expressiva” própria. Desse modo, os sentidos são dados a partir dos enunciados.

Enunciado é o produto de uma interação, de alguém para/com alguém, com o outro. Parafraseando os escritos de Bakhtin, toda palavra serve de expressão a um

em relação ao outro. A palavra é o território comum. Por mais que seja social, existe uma marca pessoal, existe a assinatura, definindo a autoria, pois a palavra de um vai ao encontro da palavra de outro.

Os textos, por exemplo, verbais ou não, a partir de seu contexto, são enunciados de sujeitos que alcançam inúmeros outros sujeitos; eles promovem, portanto, a interação.

Em outras palavras, enunciado é a exteriorização das ideias. É tudo o que se ouve, que se fala e reproduz-se na comunicação discursiva efetiva com os sujeitos com os quais se convive. Assim, aprender a falar é aprender a construir enunciados.

O enunciado representa um projeto de dizer e o texto materializa esse projeto. Todo enunciado é um texto, mas nem todo texto é um enunciado. Quando não houver significação, contexto, não será enunciado.

Faz-se necessário, também, destacar sobre o gênero História em Quadrinhos, que é muito oportuno, oferece inúmeras possibilidades de trabalho pedagógico e que é bastante aceito pelo público infantojuvenil e também pelo público adulto.

De acordo com Mendonça (2010, p. 212), que considera a HQ um gênero complexo e passível de muitos estudos,

Na relação entre semioses envolvidas – verbal e não verbal – os quadrinhos revelam-se um material riquíssimo, pois, na coconstrução de sentido que caracteriza o processo de leitura, texto e desenhos desempenham papel central. Desvendar como funciona tal parceria é uma das atividades linguístico-cognitiva realizadas continuamente pelos leitores de HQs. [...] Podemos, portanto, situar as HQs numa verdadeira “constelação” de gêneros não verbais ou icônico-verbais assemelhados.

Márcia Mendonça evidencia que, apesar de relevante, as escolas ainda negligenciam a utilização e o estudo das HQs. Ela atribui isso ao uso das temáticas propostas e indica que é uma falsa premissa a de que ler quadrinhos é tarefa fácil. Ainda com base em seus estudos, Mendonça (2010, p. 218) ressalta que, “diante dessa suposição, a escola se omitiria de explorar as potencialidades pedagógicas das HQs ou as subestimaria como objeto de leitura, aprofundando a discrepância entre o que a escola oferece e o que os alunos buscam”.

Destaca que as crianças, em fase de aquisição da escrita, podem se apoiar nos desenhos existentes nas Histórias em Quadrinhos para construir os sentidos do texto, auxiliando-as na aquisição.

De fato, as HQs permitem que o trabalho pedagógico pertinente seja desenvolvido no contexto escolar, dando ao gênero discursivo autenticidade a partir do trabalho contextualizado e processual. Pode-se, por exemplo, trabalhar a esfera de circulação, o contexto de produção, as marcas de autoria, as retomadas, o conteúdo temático, a finalidade do texto, as vozes sociais presentes no texto, etc.

Embora as pesquisas linguísticas e educacionais tenham avançado bastante e os preconceitos em relação à utilização da HQ em sala de aula tenham diminuído, de acordo com Neves (2000, p. 61), “a exploração dos quadrinhos em LDPs é pobre, limitando-se, na maioria das vezes, à utilização desse gênero como pretexto para exercícios de metalinguagem, do tipo *Classifique o pronome usado no 2º quadrinho*”.

Para que a prática didática não reproduza o ensino de modo fragmentado e com distanciamento da função social, para que os alunos sejam ensinados de modo a construir sua competência comunicativa, tendo autonomia discursiva e reflexiva, visamos ao ensino que tenha o texto como base e que as atividades, a partir dele, sejam aplicadas para desenvolvimento das capacidades linguísticas, de modo sempre a possibilitar o letramento. Os gêneros discursivos são possibilidades para que as atividades de reflexão linguística sejam contempladas, cotidianamente, nas salas de aula.

De acordo com o exposto, desejamos contribuir, mesmo que minimamente, com o docente em sua prática na sala de aula. Por isso, apresentamos as orientações para o professor. Além das discussões trazidas neste capítulo, já contextualizadas com proposta para o ensino do verbo a partir do gênero HQ, indicamos algumas leituras, abordagens e sugestões e, na sequência, apresentamos a proposta de ampliação.

Caro professor!

A História em Quadrinho é um gênero discursivo da esfera de circulação Literária/Artística, conforme destacam as DCE, PARANÁ (2008, p. 100). A HQ, por ser rica em contexto, como já exposto, permite trabalho contextualizado, levando-se em consideração a análise e reflexão linguística.

Tendo como base a HQ/Marco, que traz em seu bojo o conteúdo do verbo, e pensando no trabalho que tenha o texto como base para o estudo e para reflexão, sugerimos:

- 1 – Explorar o conteúdo verbal e o não verbal.
- 2 – Explorar o gênero discursivo.

- 3 – Especificar o gênero HQ.
- 4 – Trabalhar do conceito de verbo ao funcionamento no plano do texto: imagético, sintático e semântico.
 - 4.1 – Abordar o imagético presente na HQ;
 - 4.2 – No nível sintático, especificar a centralidade do verbo;
 - 4.3 – No nível semântico, especificar os traços que indicam os Sintagmas Nominais (SN) vinculados ao léxico verbal;
 - 4.4 – Explorar o uso das onomatopeias e das interjeições;
 - 4.5 – Explorar as questões referentes ao imaginário, haja vista o feminino ser diferente do masculino.
- 5 – Trabalhar de modo a considerar as conclusões apresentadas e direcioná-las, caso seja necessário.
- 6 – Trabalhar com atividades epilinguísticas.

Proposta de expansão:

ATIVIDADE ELABORADA A PARTIR DO GÊNERO DISCURSIVO HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQ) PARA ALUNOS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.



Fonte: Retirado do livro *Vontade de saber português*, página 205.

Analise a HQ, responda às questões e reflita sobre o conteúdo proposto.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

01) Quem é o autor do texto? Há mais que uma indicação de autoria?

R: O autor/cartunista se chama Tako X.

Sim, há 3 indicações de autoria.

02) Qual é a finalidade do texto? É possível saber sobre a intenção do autor ao publicá-lo?

R: A finalidade do texto é o humor. Embora seja bastante relevante o conhecimento prévio acerca da HQ “Marco e sua turma”, há possibilidade de deduzir quanto à intenção do autor. Este indica que ações inesperadas são comuns entre o personagem Marco e a menina (que se chama Paty).

03) Qual é o nome do quadrinho?

R: Marco e sua turma.

04) Quais são os possíveis lugares de circulação?

R: Jornais, internet, histórias em quadrinhos e livros didáticos.

05) É possível saber informações sobre o momento de produção, ou seja, o contexto histórico e social? Por quê?

R: Sim, história contemporânea, contexto diário.

06) Para quem foi produzida a HQ? Com que finalidade?

R: Ao público específico do jornal, da internet, aos leitores das histórias em quadrinhos e estudantes que utilizam o livro didático.

Chamar a atenção dos leitores quanto a ações corriqueiras na vida de uma criança, um estudante, e quanto a situações indesejadas e/ou inesperadas que podem ocorrer.

INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

07) Quais os tipos de linguagens presentes no texto?

R: A verbal e a não verbal.

08) Qual a função do primeiro quadrinho no texto?

R: Observando todos os quadrinhos, é possível perceber que o primeiro é uma espécie de resumo da história.

09) No terceiro quadrinho, percebe-se que Marco está na sala de aula. O que está fazendo condiz com esse ambiente? Por quê? O que permite essa interpretação?

R: Não, porque está desatento ao conteúdo disciplinar. Marco está com um estilingue na mão, mirando para algo ou alguém, ou seja, praticará uma ação imprópria ao ambiente escolar.

10) Observando, então, o terceiro e o oitavo quadrinhos, entendemos que Marco é travesso ou é obediente? Por quê?

R: Supõe-se que seja travesso, porque está sempre fazendo algo.

11) Que ações o personagem Marco pratica durante o dia? É possível afirmar que vive um dia intenso? Por quê?

R: Acorda, espreguiça-se, olha, abre a boca, levanta, banha-se, veste-se, come, sai de casa, chega à escola, estuda, apronta, brinca, conversa, diverte-se, balança-se, interage, passeia, vai à sorveteria, conversa com o amigo, caminha pelas ruas, sente falta de algo, surpreende-se, cai, expressa-se e lembra-se.

R: Sim. Pelos textos verbal e não verbal, entendemos que Marco realiza e sofre muitas ações durante esse dia, assim o consideramos intenso.

12) Mesmo não havendo texto escrito, os quadrinhos nos indicam verbos? Quais?

R: Sim. Por exemplo, a partir das ilustrações do primeiro quadrinho, verbos como: escorregar, apaixonar-se, amedrontar-se, esperar e olhar.

13) Quais verbos podemos indicar a partir das ilustrações do segundo quadrinho?

R: Despertar-se, espreguiçar-se, abrir (os olhos) e bocejar.

14) E para o quarto quadrinho, considerando as ilustrações?

R: Empurrar, balançar, erguer (pernas), forçar (corpo), tentar, sorrir, gritar, cuidar, olhar, observar, parar, começar, recomeçar.

15) E para o quinto quadrinho?

R: Caminhar, conversar, falar, chupar, passear, comprar, pagar, gostar, querer, oferecer, escolher, preferir, entrar, sair.

16) A parte não verbal do texto indica ações. Há, então, uma classe gramatical predominante na HQ. Podemos afirmar que é:

(a) interjeição;

(b) adjetivos;

(c) substantivos;

(d) verbo.

R: Verbo

17) A partir dos quadrinhos, do material linguístico, do não verbal, da pontuação e dos recursos gráficos, é possível reforçar a resposta atribuída à questão anterior?

R: Sim, todos contribuem para evidenciar que ações estão sendo desenvolvidas, ou seja, que os verbos estão sendo utilizados.

18) Por que os verbos foram predominantes?

R: Porque observamos que o personagem realiza muitas ações, e também as sofre.

ANÁLISE LINGUÍSTICA

19) Há onomatopeias na HQ. Apresente dois exemplos e indique qual a sua função no texto.

R: Pi!, pi!, pi! e Bôu!

(As onomatopeias procuram imitar o som natural dos ruídos produzidos por seres animados ou não. São estratégias discursivas cuja responsabilidade é manter o fluxo de informações. Elas indicam ações).

20) O sinal de exclamação é predominante na HQ. Por quê? Se houvesse ponto final, por exemplo, haveria o mesmo sentido?

R: Porque enfatiza, indica expressão, identificação de sentimentos ou volume alto. Representa a entonação do enunciado.

Não haveria o mesmo sentido, pois o ponto final é usado para fechar períodos, marca uma pausa absoluta.

21) Por que predominam as frases curtas?

R: Dão agilidade à leitura; são simples; para fácil compreensão; atraem a atenção do leitor; são próprias do gênero.

22) Há pontuação e recursos gráficos? Eles são importantes para a HQ? Por quê?

R: Sim, porque dão vida à história. Tanto a pontuação quanto os recursos gráficos auxiliam no entendimento. Dão ênfase e enriquecem o texto.

23) Por que foi usado “era isso”, no oitavo quadrinho, em vez de “é isso”?

R: Para haver concordância no tempo verbal utilizado anteriormente, ou seja, “parece que faltou...”. Também, pelo fato de que na narrativa há predomínio de verbos nos tempos pretéritos.

Como já especificado, o livro didático analisado, exemplar do professor, propõe concepção sociointeracionista, mas não aciona estratégias correlatas a essa concepção. Na unidade didática específica, o texto, ou seja, a HQ, é pretexto para o ensino do que é preconizado pela gramática normativa, somente. Não se discute o conteúdo verbal e o não verbal, nem mesmo o gênero discursivo proposto. A noção de verbo é atrelada a exercícios metalinguísticos, tanto que não se discute, por exemplo, a utilização das onomatopeias e das interjeições.

Por intencionarmos o trabalho a partir das concepções sociointeracionistas, de modo contextualizado, e que tem o texto como processo para propiciar análises e reflexões, realizamos pesquisas no sentido de oferecer mais informações sobre o gênero utilizado e sobre a HQ apresentada. Também, apresentamos a proposta de atividade, elaborada a partir do gênero HQ, que pode subsidiar o trabalho do professor em sala de aula.

Tanto as orientações quanto a proposta de exercício não esgotam as possibilidades existentes para o trabalho e nem se apresentam de modo incisivo, único, fechado e tido como o mais correto. São indicações para que o professor tenha mais opções de pesquisa e para que seja contextualizado o conteúdo abordado em sala de aula. São propostas de ampliação cujo objetivo é que o texto tenha o seu lugar no processo de ensino e aprendizagem e para que, a partir dele, as atividades de análise e de reflexão possam ser práticas efetivas e constantes nas aulas de Língua Portuguesa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discentes raramente veem relação entre a sala de aula e a sociedade, entre o conteúdo e a prática. A escola, como espaço de socialização do conhecimento científico, muitas vezes, não tem cumprido com sua função, haja vista a amplitude de atribuições que a ela foi destinada no decorrer dos últimos tempos.

Boa parte dos professores, muitos sem terem acesso à formação continuada, encontra-se presa a uma teia histórica, cultural e ideológica e, por tal motivo, não consegue desprender-se de práticas arraigadas, e arcaicas, quanto ao ensino da língua e de seus métodos.

Há consenso entre teóricos da linguística e muitos outros professores da educação básica e universitária com relação à necessidade de considerar-se a concepção de linguagem baseada em situações concretas de interação. No entanto, os livros didáticos não repassam devidamente tal concepção, principalmente com relação ao ensino da análise e da reflexão linguística e de acordo com a faixa etária.

O objeto de análise, para desenvolvimento deste trabalho, foi o livro didático *Vontade de saber português*, destinado ao 6º ano. Nele, encontramos proposições intituladas, por exemplo, *Refletindo e conceituando*; após esse indicativo, um fragmento de texto e, na sequência, questões indutivas cujas respostas estavam visíveis no texto. Abaixo, há o conceito daquilo que é preconizado como conteúdo. Entendemos que não houve possibilidade de reflexão sobre a língua.

Recorreu-se ao volume do 6º ano porque, ao analisarmos a coleção, notamos que, desde o primeiro livro, o que está proposto ao ensino do *verbo* é de forma incoerente, descontextualizada e desprovida de conceitos científicos. Sucintamente, foi exposto o conteúdo a partir de um texto, mas este foi utilizado pelas autoras do

livro como pretexto, uma vez que somente há repasse das nomenclaturas gramaticais e que a reflexão não foi promovida.

Este encaminhamento aponta para aprendizado fragilizado, pois o repasse do conteúdo não se baseia em concepção de língua pautada no funcionamento da linguagem. Com relação ao ensino do *verbo*, pode-se afirmar que há pouca reflexão linguística com o objetivo de formar leitores perspicazes.

No livro didático utilizado, há exemplos de exercícios meramente classificatórios. Às vezes, quando encontramos enunciados de exercícios que poderiam propiciar discussões, a resposta apresentada, no exemplar do professor, é tão esperada, voltada ao texto como pretexto, que não se torna significativa e nem contextualizada. Embora as autoras apresentem uma filiação sociodiscursiva, a obra não chega a atender as concepções linguísticas e prende-se ao tradicional.

Temos evidenciada a condição em que se encontra a educação brasileira, segundo dados de 2014 referente ao IDEB de 2013, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o país, para os anos finais do Ensino Fundamental, tinha a meta de 4,4 e ficou com 4,2. No âmbito estadual, o Paraná tinha como meta projetada 4,2 e o IDEB observado foi de 4,1. Se temos informações quanto à dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos e se temos exemplos de como os conteúdos são abordados e apresentados aos estudantes, a maior parte é de modo tradicional, mero reprodutor e descontextualizado, também a partir do livro didático, fica claro o porquê da falência educacional.

De acordo com Geraldi (1997, p. 94),

A tecnologia, que permitiu e permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em série, mudou as condições de trabalho do professor. O material está aí: facilitou a tarefa, diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, preparou tudo – até as respostas para o manual ou guia do professor.

Nesse sentido, tendo sido explicitadas as intenções e propostas para a elaboração dos livros didáticos, e o que dizem os diversos autores citados, salientamos que a metalinguagem não é o objetivo destacável no ensino da Língua Portuguesa, tampouco o é a repetição estrutural culminando com a denominação de conceitos e nomenclaturas, além da mecanização de exercícios.

Ressaltamos, portanto, que língua, linguagem e ensino, dadas as intenções e os objetivos deste trabalho, deveriam completar-se e auxiliar-se no sentido de possi-

bilitar aos alunos condições de poder alcançar a tão almejada competência comunicativa. Valendo-nos dos escritos do GEGe (2013a, p. 65), a partir dos estudos de Bakhtin, “*língua* é um sistema linguístico-ideológico através do qual a *linguagem* humana verbal se materializa para referenciar o mundo, representá-lo e constituir outro mundo para além do imediato”. Ou seja, espera-se que todo esse processo escolar possa contribuir significativamente com a emancipação pessoal e não ser considerado tortuoso, denso, obrigatório e insignificante, que não auxilia e/ou propicia a construção do mundo além do imediato.

O *verbo* não pode ser ensinado desprovido de seu contexto, sem reflexão, simplesmente com listas de conjugações repetitivas e descrições sobre a função de indicar o que foi feito, o que está acontecendo ou como as pessoas estão.

Após analisar o livro didático, constatamos que, com os *verbos*, há apresentação de conteúdo, por meio da HQ, exposição de conceitos e proposição de exercícios a partir de fragmentos de textos. Há incoerência entre a proposta e o efetivado, indicando que, uma vez mais, a abordagem tradicional se sobressaiu, embora houvesse a intenção de que, a partir do texto, sendo ele de gênero diversificado, a proposta fosse distinta, atual e estimulante. Sempre há a presença do texto, inclusive com diversificação de gêneros, contudo, ele é pretexto para o ensino da gramática tradicional, não possibilitando a reflexão linguística. Estão dispostos sequencialmente texto, exercício e conceitos, em todas as unidades.

Subjaz a conclusão de que as autoras não assumiram efetivamente a postura do ensino a partir do sociointeracionismo e, respaldado nele, o trabalho com a prática da análise linguística. É importante que haja processos interacionais, possibilidades de progressão das ideias, a partir do que é estabilizado historicamente e, também, reflexão a partir dos recursos expressivos para dar lugar ao novo aprendizado, às novidades. Geraldi (1997, p. 119), a esse respeito, explicita:

Resultam daí dois objetivos bem diferentes a que se pode propor um professor no ensino de uma língua: ou o objetivo será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – *o uso da língua* – ou o objetivo será o conhecimento do sistema linguístico – *o saber a respeito da língua*.

Geraldi (1997, p. 41) ainda evidencia “ambas as ações são, para mim, *trabalho*”. Nesse sentido, destacamos que, ainda ampliando as possibilidades, têm-se oportunidades teóricas, metodológicas e práticas a partir das ações da

linguagem, do que se faz com a linguagem e sobre a linguagem, ou seja, o trabalho metalinguístico, linguístico e epilinguístico, respectivamente.

Sob nosso ponto de vista, todas as ações são fundamentalmente importantes para o aprendizado e para a efetivação da língua viva, da interação verbal. De acordo com Possenti (1996, p. 30),

Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua.

O professor deveria, em tese, dominar a fonologia, a morfologia e a sintaxe, além do aspecto semântico, pragmático e discursivo da língua. Deveria identificar, produzir e interpretar os enunciados; saber usá-los e aplicá-los adequadamente a cada contexto. Além disso, conhecer gramática, como conjunto de regras, mas não respeitar as variações linguísticas existentes, de nada serve, pois a língua é viva e está em constante mutação. Muitas vezes, a prescrição não atende às variações e não explica os fenômenos da língua falada.

De acordo com Travaglia (2013, p. 221)

Convém não esquecer que todas as unidades têm tipos diferentes e cada tipo tem funções distintas na constituição dos textos e no funcionamento discursivo desses para a produção de efeitos de sentido. O funcionamento discursivo da língua ocorre por meio dos recursos da língua constitutivos da cadeia linguística e implica também conhecimentos sócio-discursivos de como utilizar a língua para se comunicar por meio dela.

Segundo Ilari (1989, p. 10), “se a gramática tradicional se revela tão pouco eficaz que chega a ser um fator de desvio, por que não testar outros instrumentos?”. Ilari já se referia, em décadas anteriores, ao ensino da linguística nos níveis educacionais.

Foram feitas, neste trabalho, referências à crise no ensino de língua portuguesa e também à falta de aproximação entre as pesquisas linguísticas e o ensino guiado somente pelo modelo proposto pelo livro didático.

Embora há tempos se discutam e apontem-se as fragilidades no ensino e a necessidade de mudança, há, como já apresentado, contradições relevantes entre a gramática normativa e a linguística. Também, há controvérsias entre os documentos norteadores, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e, em nosso caso, as

Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná e o Plano Nacional do Livro Didático, que analisa, avalia e distribui, gratuitamente, os livros às escolas e aos alunos.

Mesmo que este trabalho não tenha tido relação direta com a sala de aula e com a prática do docente, não deixamos de pressupor que a necessária relação, como já expusemos, entre língua, linguagem e ensino, mantém distanciamento. A língua é ensinada de modo fragmentado, descontextualizado, sem relação com as práticas sociais e de modo reprodutivista.

Propusemo-nos a estudar os limites do livro didático para saber como tem sido a cultura, no Brasil, em lidar com a análise linguística como se fosse um complemento de estudo do texto, mas confirmamos que, na maioria dos casos, sugere a gramática normativa. Há uma forte relação de dependência entre o professor e o livro didático, seguido de suas orientações.

Embora tenha havido um tímido apontamento na proposta do livro didático analisado para atividades diferenciadas, cabe relatar a ineficácia, uma vez que os exercícios apresentados propõem forma redutora, pois as estratégias foram as mesmas e prevaleceu o texto como pretexto.

Como a maioria dos livros didáticos disponíveis não oferecem possibilidade de trabalho com a análise e reflexão linguística, os velhos moldes da gramática normativa continuam sendo aplicados e não se atende à expectativa de que o ensino contribua para que o aluno seja letrado, para que tenha domínio discursivo e competência comunicativa.

Propusemos análise de como explorar o uso da língua a partir de exercícios contextualizados, tendo o texto como suporte para o trabalho com os gêneros discursivos, levando-se em consideração as possibilidades de linguagens existentes e analisando o discurso como prática social, uma vez que permite ao aluno interação, protagonismo, conhecimento, atividades enunciativas e trabalhos com as práticas discursivas, sempre considerando que leitura, oralidade e escrita são indispensáveis à formação e como sendo porta de entrada para o trabalho concomitante com a análise e reflexão linguística.

Como vimos indicando, apesar de parciais, por não terem sido esgotadas as possibilidades aqui, nossas análises e conclusões apontam para necessidade de mudança no ensino da Língua Portuguesa, de modo a lançar mão de práticas contextualizadas e que vão ao encontro dos estudos linguísticos.

A mudança deveria começar pelas universidades, pelos cursos de formação, neste caso específico pelo curso de Letras? Deveria iniciar pelas escolas, pelos professores, pelas formações continuadas? Deveríamos pensar nos estudantes, nos diversos modos de aprendizagem, na variação, na sociedade, no contexto? Poderíamos pensar em novas práticas, novos métodos?

São muitos questionamentos possíveis e poucas respostas encontradas. Não existe padrão quando devemos considerar o ser humano como aprendiz, em processo de formação. Entretanto, certamente, aguçar a curiosidade, despertar o interesse pela leitura, pela fala, pela escrita e praticar a reescrita, analisar e refletir sobre o conteúdo é necessário, é fundamental para a construção de sujeitos que interagem, que dominam a linguagem, que refletem sobre o texto e sobre o contexto. Formar sujeitos capazes de ter raciocínio lógico, de dominar seus espaços interativos e serem responsivos é o que se almeja.

A partir do momento que nós, professores, trabalharmos *com a linguagem* sem o predomínio *na linguagem*, com primazia às atividades epilinguísticas e não metalinguísticas, levaremos em consideração todas essas ponderações e alcançaremos os resultados que há muito desejamos.

De fato, nosso objeto de estudo, neste trabalho, é o verbo, e consideramos primordial que ele seja ensinado a partir das propostas de atividades que preconizam a reflexão linguística para auxiliar no domínio discursivo dos estudantes.

Não estamos aqui evidenciando que somente o ensino da gramática apresente problemas, ou que seja o problema da educação, mas queremos destacar que há necessidade de mudança na proposta de ensino de Língua Portuguesa e na prática de muitos colegas. O texto deve figurar na sala de aula circundando as práticas consagradas como leitura, oralidade e escrita, mas deve ser principalmente entendido como processo, não como produto, e pautar o trabalho com a reflexão linguística, proposta na qual cremos e que nos possibilita alcançarmos resultados positivos.

Ao nos referirmos à prática de alguns docentes, consideramos importante ressaltar que há uma inadequação no trabalho com os gêneros, por exemplo, pois muitos colegas, entendendo erroneamente a proposta de não trabalhar mais a gramática pela gramática em sala de aula, passaram a trabalhar com o gênero, adotaram-no, mas repassaram a ele a mesma abordagem utilizada no ensino da gramática, ou seja, muitos estão trabalhando o gênero pelo gênero, moldando textos para atender

a determinados padrões, distanciando-se totalmente da proposição. Por isso, reafirmamos, é necessário haver mudanças.

Geraldi (1997, p. 84) contribui com essa discussão:

Quando novidades da pesquisa chegam à escola não é porque “agora tudo mudou” ou porque “o que se pensava antes estava errado” e é preciso “embarcar na nova onda”. É preciso afastar esta ingenuidade. É preciso entender que iluminações novas são consequências de definições novas do objeto de estudos. Neste sentido, cumpre afastar duas formas de fetichizações: compreender o novo como mera “novidade” e pensar que este novo é definitivo, que agora sim chegou-se a um ponto ômega, a um ponto final de investigação.

As pesquisas sempre trazem com novas proposições, porém isso não indica a necessidade de descartar tudo o que se que tinha e conhecia e aceitar somente o novo, abandonando as seguranças e certezas. É preciso saber dosar o que de fato contribui e, como princípio, entender a proposta do novo.

Temos como objetivo principal demonstrar a importância de ensinar o verbo, mas não sem considerar o efetivo uso da linguagem. Ou seja, somente nas interações efetivas é que os professores poderão exemplificar para os alunos que o trabalho com a gramática tradicional serve de base para a reflexão linguística. Entende-se que esses alunos podem adquirir competência para lidar com os reflexos dos seus enunciados.

As práticas dos docentes de Língua Portuguesa podem prever justamente a explicação do verbo e seus usos efetivos nas modalidades falada e escrita, sempre tendo o texto como suporte, a partir dos mais variados gêneros discursivos.

REFERÊNCIAS

ALIB – Projeto Atlas Linguístico do Brasil. **O Projeto NURC**. Comitê Nacional – 2013. Disponível em: . Acesso em: 30 jan. 2016.

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar Português?. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2014.

AZEREDO, José Carlos de. **Iniciação à sintaxe do português**. 9.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2007.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso em Dostoiévski. In: _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 207-211.

BAKHTIN, Mikhail. (1979). Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-269.

BECHARA, Evanildo. Para quem se faz uma gramática. In: NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (orgs). **Gramáticas contemporâneas do português**: com a palavra, ou autores: Evanildo Bechara ... [et.al.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1999.

BENVENISTE, Émile; SALUM, Isaac Nicolau (Rev.). **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Nacional e EDUSP, 1976.

BÓSIO, Maria Marlene Marcon. **As conjunções coordenativas propostas em atividades de livros didáticos do ensino fundamental**. Cascavel, 2005, 113 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Curso de pós-graduação Stricto Sensu em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2005.

BRANDÃO, Helena H. N. Gêneros do discurso: unidade e diversidade. **Polifonia**. Cuiabá. Publicado em Polifonia, n.8, p.1-10, 2004. Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Mestrado. UFMT. Cuiabá, MT: Editora UFMT Disponível em: <www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand002.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 13 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2014: apresentação: ensino fundamental: anos finais**. Brasília, 2013a. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 25 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. Brasília, 2013b. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 25 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria Executiva Adjunta **Educação brasileira: indicadores e desafios: documentos de consulta/ Organizado pelo Fórum Nacional de Educação**. Brasília, 2013c. 95p. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacaobrasileiraindicadoresedesafios.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2015.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB – **Resultados e Metas: IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o BRASIL**. Disponível em: . Acesso em: 28 mar. 2015.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB – **Resultados e Metas: IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o BRASIL**. Disponível em: . Acesso em: 28 mar. 2015.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB – **Ideb 2013 indica melhora no ensino fundamental**. Disponível em: . Acesso em: 28 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb – Apresentação**. Disponível em: . Acesso em: 28 mar. 2015.

BRASIL. FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. PNLD – Livro didático. **Histórico**. Disponível em: . Acesso em: 07 fev. 2016.

BRASIL. FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. PNLD – Livro didático. **Funcionamento**. Disponível em: . Acesso em: 09 fev. 2016.

BRUGNEROTTO, Tatiane; TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves. **Vontade de Saber Português**. São Paulo: FTD, 2012.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTI, Marilda C; SIGNORINI, Inês. **Língua, linguagem e mediação tecnológica**. Trabalhos em linguística Aplicada. Vol. 49. no. 2 Campinas, jul./dez.2010. Disponível em: . Acesso em: 05 fev. 2016.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 26.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

CHAFE, Wallace L. **Meaning and the structure of language**. Chicago: The University of Chicago Press, 1970. Trad. Maria Helena de Moura Neves et ali. Significado e estrutura lingüística. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 2008.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Os gêneros discursivos como instrumento para o ensino de Língua Portuguesa**: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane. Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade. São Paulo: Pontes, 2014. p. 13-34.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Nova **Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DUTRA, Rosália. **Discurso Direto e a Onomatopeia**: a mímica verbal na fala cotidiana. Alfa. São Paulo, v.41, n.esp., p.141-169, 1997.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Almanaque**: Cadernos de Literatura e Ensaio. 5:9-27, São Paulo: Brasiliense, 1977

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. Aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 1973.

GEGe - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a.

GEGe - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: Circulando pensares do círculo de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b.

GEGe - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: Enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GEGe - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: Procurando outras leituras com Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

GEGe - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: Conversando sobre os trabalhos de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. **Variação linguística e o ensino de gramática**. In Work. Pap. Linguist.. 10 (1): Florianópolis, jan. jun. 2009. p. 73-91

GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha. **As bases filosóficas da gramática normativa**: uma abordagem histórica. Janus, Lorena, ano 1, nº 1, 2º semestre de 2004. p. 41-51. Disponível em: <http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/10/9>. Acesso em: 09 fev. 2016.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura morfo-sintática do Português**. 7. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1993.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Gêneros textuais em pesquisa com professores de Língua Portuguesa**: contribuições e desafios da parceria entre universidade e escola. In Letras & Letras. Vol. 31, n. 3. (2015) Edição especial. IV SIELP. Disponível em: [http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras-v.31, n.3 \(jul./dez. 2015\)](http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras-v.31, n.3 (jul./dez. 2015)). Acesso em: 09 fev. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELO, Gladstone Chaves de. **Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

MEMAI. Revista de Letras e Artes – Brasil – Japão. **24 Entrevista Tako X, o criador de Heróis**. Disponível em: . Acesso em: 28 abr. 2015.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (orgs). **Gramáticas contemporâneas do português**: com a palavra, ou autores: Evanildo Bechara ... [et.al.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: conhecimento e ensino. In AZEREDO, J.C. de (org). **Língua portuguesa em debate**. Petrópolis: Vozes, 2000 p. 52-73.

NUNES, Gisele da Paz. **O Ensino de gramática nas escolas de ensino fundamental: a questão do verbo**. Uberlândia, 2001, 113 f. Dissertação (Curso de Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. 2008. Paraná.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

REIS, Leonardo Borges. **Linguagem e política no pensamento de Chomsky**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. [recurso digital]. Disponível em: . Acesso em: 28 jun. 2016.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

ROMAN, Elódia Constantino. Tecendo caminhos para a análise linguística. In: BORGES, Maria Isabel; FRAGA, Letícia; ROMAN, Elódia Constantino (orgs). **Questões Gramaticais**: algumas possibilidades. Blumenau: Legere; Muitas vozes, 2014. p. 09-26.

ROMAN, Elódia Constantino. O ensino dos verbos na língua materna. In: BUSSE, Sanimar; ROMAN, Elódia Constantino; SELLA, Aparecida Feola. **Roteiros de Análise Linguística**. Cascavel: Edunioeste, 2007. p. 47-53.

SARMENTO, Leila Lauer. **Gramática em textos**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 26.ed. São Paulo: Cultrix, 2004. [1916]

SELLA, Aparecida Feola. **A frase em língua portuguesa**: enredo lexical e dependencial. In: Percorrendo estudos linguísticos e práticas escolares. Cascavel: Edunioeste, 2010. p.57-64.

SELLA, Aparecida Feola. **Descrição da frase em Língua Portuguesa com base nos pressupostos da Teoria das Valências**. Assis, 1999, 326 f. Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista. Assis, 1999.

SILVA, Luiz Antônio da. **Projeto NURC: Histórico**. In: Linha d'Água, n.10, p. 83-90, junho, 1996. Disponível em: . Acesso em: 30 jan. 2016.

TAKEUTI, Edson Ossamu. **Facebook oficial**. Disponível em: <https://www.facebook.com/marcoeseusamigos/posts/170165739832405>. Acesso em: 28 abr. 2015.

TAKEUTI, Edson Ossamu. **Tako X**. Disponível em: . Acesso em: 10 maio 2015.

TAKEUTI, Edson Ossamu. **Marco e seus amigos**. Disponível em: . Acesso em: 28 abr. 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e sua avaliação. In INEP (org.). **Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2013. p. 219-247. Disponível em: . Acesso em: 09 fev. 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Letramento e conhecimento linguístico. **Letras & Letras**. Uberlândia: Instituto de Letras e Linguística / Universidade Federal de Uberlândia, v.31, n.3, p. 158-172, (jul./dez. 2015). Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/travaglia/>. Acesso em: 09 fev. 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

ANEXO A — 1ª ENTREVISTA COM CARTUNISTA TAKO X.

Mestranda: Sonia Cristina Zavodini Carlotto

Orientadora: Professora Doutora Aparecida Feola Sella

Título do trabalho: Ensino do verbo no nível fundamental: enfoque em unidade temática de livro didático.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem: Descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade.

Questões para entrevista, escrita, com o cartunista Tako X.

01 – Qual sua inspiração para produzir?

Os acontecimentos da nossa vida atual, as lembranças da nossa infância e tudo o que entra pelos nossos sentidos, como o cinema, a tv, a internet.

02 – Você tem conhecimento que suas HQs são utilizadas, por vezes, em Livros Didáticos? Como se sente o autor?

Sim, tenho conhecimento disso e sinto-me muito orgulhoso de participar, de alguma forma, da formação dos jovens de hoje, por meio dos livros didáticos.

03 – Quando produz HQs, você tem ideia que o texto verbal utilizado pode ser conteúdo gramatical em sala de aula?

Sim, eu sempre tive essa preocupação de passar mensagens positivas e o uso correto da Língua Portuguesa, já antevendo que o texto da história poderia ser utilizado em sala de aula.

04 – Qual seu conhecimento sobre a Língua Portuguesa e as figuras de linguagem?

Cursei a faculdade de Belas Artes, portanto não tenho um conhecimento muito profundo da Língua Portuguesa. Eu sempre me vali de consultas à *disk-gramática* para sanar as dúvidas e poder escrever corretamente o meu texto.

05 – Qual o significado das onomatopeias para a HQ?

É o equivalente à sonoplastia num filme. Para compensar a falta de som nos quadrinhos, os artistas recorrem às onomatopeias, que são ruídos e sons desenhados para imitar os da realidade.

06 – Para o autor Tako X, qual a relação dos quadrinhos com a sociedade? Com a prática social?

Acredito que os quadrinhos, além de serem uma forma de entretenimento popular, desempenham o papel de levar a cultura para a sociedade, com informações, filosofia e questionamentos sociais.

07 – Marco e sua turma ainda é produzido?

Sim, ele é postado na *internet*, semanalmente, em forma de *webcomic* no *Facebook*, e reunido em coletâneas e colocado à disposição do público em plataformas virtuais, como o *PlayKids* e o *Social Comics*.

08 – É correto afirmar que todos os primeiros quadrinhos são uma espécie de resumo das HQs?

Sim, nos primeiros quadrinhos (no meu caso, as tirinhas diárias) é comum você apresentar os personagens, suas manias, personalidade, ambientação, os quais irão se repetir em todos os quadrinhos que serão feitos posteriormente.

09 – O nome Marco é homenagem a alguém familiar?

Não foi uma homenagem a uma pessoa específica. Quando criei o personagem, ele se chamava Marcozinho, era o diminutivo de Marco, e foi criado por causa da óbvia cacofonia produzida para tornar o nome engraçado. O personagem, nas primeiras tiras, tinha uns 17 anos de idade. Mais tarde, resolvi diminuir sua idade para dez anos e adotar o nome da tira para somente Marco, embora dentro das historinhas o personagem continue a se chamar Marcozinho.

10 – O autor Tako X desenha e escreve?

Sim. Eu sempre desenhei e escrevi as tiras, embora hoje eu tenha uma roteirista fixa que faz os roteiros, a Alessandra Freitas, de São Paulo.

11 – Qual a importância dada aos tipos de balões utilizados?

Cada tipo de balão dá uma conotação à frase contida nele. Um balão com pontas indica que a pessoa está gritando, um balão pontilhado indica que a pessoa está falando baixo e assim por diante.

12 – O que são apêndices nas HQs?

É o nome dado àquele “rabinho” que sai do balão e direciona o texto ao seu emissor.

13 – As cenas são, tipicamente, mais estáticas ou mais móveis?

No caso das tiras em quadrinho do Marco, eu diria que são mais móveis, pois se trata de personagens que estão sempre em movimento, seja brincando, correndo, caminhando ou fazendo coisas às pressas. Eu procuro representar esse movimento com linhas duplas em volta dos braços, cabeça e pernas dos personagens.

14 – Como as imagens são distribuídas?

Essa fase de distribuição das imagens na página, chama-se *layout* ou *design* e é uma das etapas mais importantes da confecção de uma tira em quadrinhos, pois é onde você define a linguagem visual que aquela tira terá, com uso de enquadramentos adequados e tamanho dos quadrinhos e personagens.

15 – Qual a importância das cores utilizadas?

A colorização da tira também é uma etapa importante, pois através da cor você poderá transmitir o clima da tira e deixá-la mais agradável ao olhar, por meio de combinação de cores primárias e secundárias, e contrastes de cores frias e quentes.

16 – Marco e sua turma tem publicação impressa, *on line* ou ambas?

On line sim, através das plataformas virtuais *PlayKids* e *Social Comics*, mas ainda não impressas. Porém tenho planos de viabilizar álbuns impressos com coletâneas de tiras em quadrinhos do Marco e Seus Amigos, para breve.

17 – Existe uma filiação ideológica que pode ser exposta?

O Marco e Seus Amigos não procura ser partidário e defensor de alguma ideologia específica, mas procura, através dos seus quadrinhos, transmitir valores positivos para a juventude, respeitando as instituições estabelecidas e incentivando um modo de vida saudável e de acordo com os ditames dos bons hábitos e costumes.

ANEXO B — 2ª ENTREVISTA COM CARTUNISTA TAKO X.

Mestranda: Sonia Cristina Zavodini Carlotto

Orientadora: Professora Doutora Aparecida Feola Sella

Título do trabalho: Ensino do verbo no nível fundamental: enfoque em unidade temática de livro didático.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem: Descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade.

Questões para 2ª entrevista, escrita, com o cartunista Tako X.

1 - Por que Marco e Marcinho são rivais?

Porque o Marco tem inveja do Marcinho sabe andar de *skate* e ser todo moderninho, e, por isso, ser atraente para as meninas da idade deles. Marcinho é um pouco orgulhoso desse fato e vive se gabando para o Marco, o que faz com que o odeie ainda mais.

2 - Por que Paty passa a usar óculos?

Ela descobre que tem problema de visão e vai ao oftalmologista retirar uma receita para fazer um par de óculos que, a partir daí, sempre vai usar.

3 - Paty não é mais apaixonada por Marco?

Pelo fato de usar óculos, ela acaba percebendo, assustada, que o Marco não era nada daquilo que ela estava pensando. Talvez ela imaginasse que ele fosse tipo um Justin Bieber quando menino. Portanto, agora a Paty não é mais apaixonada pelo Marco.

4 - Quem são os 02 personagens que sobem a escada no primeiro quadrinho?

O menino de boné é um dos companheiros da turminha do Marco cujo nome pode ser Zé Luiz. Já a menina é só uma conhecida do Marco e não costuma aparecer nas historinhas.

5 - Os animais, nessa HQ, têm fala? Têm voz?

Sim. O Galapinha, por ser uma tartaruguinha desenvolvida, já não usava o seu casco, a não ser pra dormir dentro, às vezes. Descobriu recentemente que pode falar normalmente com o Marco e qualquer pessoa. Já o cãozinho Azeitona, da Bia, e o gatinho Chanão, da Paty, não falam como os humanos, mas têm pensamentos, com os quais eles muitas vezes respondem às pessoas.

6 - Paty é irônica, é só amor ou é desastrada?

No começo, a Paty tem um amor verdadeiro pela imagem do Marco, enxergando-o como um galã, mas isso muda quando ela passa a usar óculos, e agora ela é indiferente ao Marco.

7 - Como imagina a voz dos personagens? (mais aguda, mais grave, etc.)

O Marco, como é o mais velho da turma (ele tem 10 anos enquanto a maioria da turma tem uns 7 anos), tem a voz um pouco mais grossinha. O Galapinha tem a voz fina e o resto da turma tem uma voz mais pra fina, de acordo com a idade deles.

8 - Você indica uma trilha sonora específica?

Nunca imaginei a turma com fundo musical, mas eu gosto muito da trilha sonora e o uso do som no desenho animado *Clarêncio, o Otimista*, que passa no *Cartoon Network*. Inclusive esse desenho tem algumas similaridades com o universo do Marco, por causa do tipo de brincadeiras infantis.